

Was macht die Beratung mit dem Berater?

Über die Folgen von Politikberatung für die Wissenschaft
am Beispiel des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae

(Dr. phil.)

im Fach Erziehungswissenschaften

eingereicht am 20. Juli 2015

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin

von
M.A. (USA) Jan-Martin Wiarda.

Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachter: 1. Prof. Dr. Jürgen van Buer
 2. Prof. Dr. Hans-Peter Füssel
 3. PD Dr. Gerhard Kluchert

Tag der mündlichen Prüfung: 07. Dezember 2015

Zusammenfassung

Diese Dissertation nimmt am Beispiel des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) eine systemtheoretische Betrachtung der Folgen von Politikberatung für den Wissenschaftsbetrieb vor. Das 1962 gegründete MPIB war über Jahrzehnte hinweg eine der führenden außeruniversitären Einrichtungen der Bildungsforschung. Für den Institutsgründer Hellmut Becker war die empirische Fundierung der Bildungsforschung in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen keineswegs gleichbedeutend mit einem Auftrag, sich auf das Liefern von Forschungsergebnissen zu beschränken, im Gegenteil: Als in der Gesellschaft stehende Wissenschaftler sollten sie an der Interpretation ihrer Ergebnisse mitwirken und diese keinesfalls allein den Politikern überlassen.

In seiner Arbeit stand das MPIB in einem Dreiecksverhältnis zur Politik einerseits und zur Max-Planck-Gesellschaft andererseits. Alle drei Seiten hatten ihre eigenen Funktionslogiken und Zielvorstellungen, die ihre gegenseitigen Austauschbeziehungen formten und bedingten und in ihren Wechselwirkungen mithilfe einer systemtheoretischen Perspektive analysiert werden. Dabei wurde der Zeitraum zwischen 1962 und etwa 1989 betrachtet.

Es wurden zwei unterschiedliche Quellenzugänge gewählt: *Erstens* wurden etwa 60 Leitfadengespräche mit ehemaligen oder aktuellen Institutsangehörigen sowie weiteren Zeitzeugen geführt. *Zweitens* wurden die im Zusammenhang mit dem MPIB vorhandenen Aktenbestände der Max-Planck-Gesellschaft, Publikationen des Instituts und seiner Angehörigen sowie weitere Institutsbestände eingesehen und analysiert. Es ließ sich nachweisen, dass die zu unterschiedlichen Zeitpunkten am Institut vorherrschenden Wissenschaftsverständnisse das jeweilige Engagement der Institutsmitglieder in der Politikberatung determiniert und zusätzlich die konkrete Ausprägung der strukturellen Kopplung von Wissenschaft und Politik – sprich: den Grad der Vermischung der Funktionsprinzipien im Prozess der Politikberatung – bestimmt haben.

Als besondere Zäsur stellte sich der Direktorenwechsel um 1982 heraus. Der vor der Zäsur beträchtliche gesellschaftliche Statusgewinn der in der Politikberatung engagierten Institutsmitglieder führte zur Verfestigung einer institutsinternen Hierarchie, die der empirischen Grundlagenforschung zeitweise eine Außenseiterrolle zuwies. Das dominierende Wissenschaftsverständnis nach der Zäsur betonte dann die Grundlagenforschung und definierte sich

über die Abgrenzung von der Politikberatung einerseits und überdrehtem Theorieanspruch andererseits. Nicht bestätigt werden konnte indes, dass die Evidenzbasiertheit der MPIB-Forschung durch das zunehmende Engagement seiner Mitglieder in der Politikberatung aufs Spiel gesetzt wurde; vielmehr führten zunehmende wissenschaftstheoretische Zweifel an den Erkenntnisgewinnen durch empirische Forschungsprojekte dazu, dass empirische Studien versandet oder gar nicht erst aufgenommen wurden.

Abstract

Looking at the Max Planck Institute for Human Development (MPIHD) from a systems theory standpoint, this dissertation seeks to analyze policy advising provided by researchers. The MPIHD was founded in 1962 and for decades was the first address for educational research in Germany. According to its founder Hellmut Becker, empirical research did not entail researchers refraining from interpreting their own findings for a political audience, on the contrary: researchers should engage themselves in a political dialogue on education, based on their research.

In its work, the MPIHD was positioned in a triangle between the political system on the one side and the Max Planck Society on the other side. All three sides had their own logic of functioning and their own set of values that determined their mutual relationships. This complex triangular exchange of information was analyzed from a systems theory standpoint covering the timeframe between 1962 and 1989.

Two different kinds of sources were applied: Firstly, approximately 60 semi-structured in-depth interviews were carried out with both current and former MPIHD members as well as additional stakeholders. Secondly, the archives of the Max Planck Society in Berlin were searched for all documents concerning the MPIHD; major publications of institute members were analyzed as well. It became clear that the researchers' attitude toward basic versus applied research determined their respective engagement in policy advising and at the same time formed the concrete variation of „structural coupling“ - in other words: of the degree of overlay between the different logics of functioning of the scientific and the political realms in the process of policy advising.

The replacement of the founding directors around 1982 proved to be a major turning point in the institute's history. Before this turning point, being involved in policy advising led to considerable social status gains inside the institute's hierarchy; a hierarchy that had put fundamental and, at least partly, empirical research at the sidelines. After the turning point, however, fundamental research was paramount in the institute's set of values, and the mainstream consisted in refraining from policy advising and „overzealous“ theoretical discussions. Contrary to one outset hypothesis, it could not be confirmed that the engagement in policy advising of many MPIBH members was responsible for the fact that many empirical research pro-

jects at the institute eventually failed; the reason for this development can be seen in growing theoretical doubts of MPIBH researchs as to the validity of (quantitative) empiricial results that led to not finishing or not even starting several research projects.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Kurzzusammenfassung	1
2	Stand der Literatur, Theorie und Konzeption der Arbeit	6
2.1	Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und sein historischer Kontext.	6
2.1.1	Warum das MPIB als konkretes Untersuchungsobjekt geeignet ist	6
2.1.2	Kontext 1: Die BRD in den Jahren der Bildungsexpansion	10
2.1.3	Kontext 2: Die Max-Planck-Gesellschaft und ihre Mission	13
2.1.4	Vorliegende wissenschaftliche Arbeiten zum MPIB	17
2.1.5	Schlussfolgerungen	20
2.2	Theoretische Perspektiven	22
2.2.1	Systemtheorie	22
2.2.2	Politikberatung als Wechselbeziehung von Wissenschaft und Politik	29
2.2.3	Modell der wissenschaftlichen Politikberatung	36
2.2.4	Schlussfolgerungen I	39
2.2.5	Wie sich das Teilsystem Wissenschaft und seine Mitglieder zueinander verhalten	41
2.2.6	Wissenschaftstheoretische Grundpositionen	42
2.2.7	Ableitung von Forscherrollen	49
2.2.8	Schlussfolgerungen II	54
2.3	Konzeption dieser Arbeit	56
2.3.1	Grenzen der Arbeit	57
2.3.2	Forschungsfragen	58
3	Methode	61
3.1	Überblick über Quellenerhebung und Auswertungsmethoden	61
3.2	Das Leitfadenterview und die Phänomenologie nach McCracken	62
3.2.1	Literaturreückblick und Erstellung des Leitfadens	64
3.2.2	Einbeziehung der Erfahrungswelt des Forschers und Anpassung des Leitfadens	64
3.2.3	Durchführung des Interviews und Erstellung kultureller Kategorien	65
3.2.4	Analyse und Erstellung analytischer Deutungskategorien	68
3.2.5	Limitationen der Methode	71
3.3	Zur Methode der konversationsanalytisch ausgerichteten Dokumentenanalyse	73
4	Die Wissenschaftsverständnisse am Institut	80
4.1	Vorüberlegungen	80
4.2	Phase I: 1958 bis 1965	81
4.2.1	Hintergründe und Zusammenhänge	81
4.2.2	Die Grundstimmung am Institut in Phase I	82
4.2.3	Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase I	89
4.2.4	Schlussfolgerungen	98

4.3	Phase II: 1966 bis 1970	100
4.3.1	Hintergründe und Zusammenhänge.....	100
4.3.2	Die Grundstimmung am Institut in Phase II	102
4.3.3	Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase II	105
4.3.4	Schlussfolgerungen.....	111
4.4	Phase III: 1971 bis 1975.....	113
4.4.1	Hintergründe und Zusammenhänge.....	113
4.4.2	Die Grundstimmung am Institut in Phase III.....	115
4.4.3	Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase III.....	119
4.4.4	Schlussfolgerungen.....	131
4.5	Phase IV: 1976 bis 1980	133
4.5.1	Hintergründe und Zusammenhänge.....	133
4.5.2	Die Grundstimmung am Institut in Phase IV	135
4.5.3	Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase IV	137
4.5.4	Schlussfolgerungen.....	148
4.6	Phase V: 1981-1989.....	151
4.6.1	Hintergründe und Zusammenhänge.....	151
4.6.2	Die Grundstimmung am Institut in Phase V	154
4.6.3	Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase V	157
4.7	Ausblick: Phase VI (1990 bis 1996)	176
4.8	Ausblick: Phase VII (1997 bis 2006/2010).....	178
5	Zwischen Forschung und Politikberatung.....	182
5.1	Vorüberlegungen	182
5.2	Die Forschungsarbeit am Institut	183
5.2.1	Die Forschungsorganisation im Verlauf der Institutsgeschichte.....	183
5.2.2	Die Präsentation der Forschungsergebnisse	190
5.2.3	Die Bestimmung der Forschungsthemen und ihr theoretischer Rahmen	191
5.2.4	Aufbereitung und argumentative Darlegung der Forschungsbefunde	198
5.2.5	Schlussfolgerungen und Rückbezug zu den gefundenen Wissenschaftsverständnissen	199
5.3	Die Außenbeziehungen des Instituts.....	200
5.3.1	Die Beziehungen zur Politik.....	200
5.3.2	Die Beziehungen zur Max-Planck-Gesellschaft.....	225
5.4	Netzwerke, Personen und Zäsuren	246
5.4.1	Grundlegende Zäsuren in der Institutsgeschichte.....	246
5.4.2	Die am Institut maßgeblichen Netzwerke.....	249
6	Diskussion der Ergebnisse: Zurück zur Theorie	264
6.1	Vorüberlegungen	264
6.2	Systemtheoretische Einordnung der beobachteten Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Politik	265

6.2.1	Das Fünf-Phasen-Modell der Politikberatung am MPIB zwischen 1958 und 1965	266
6.2.2	Das Fünf-Phasen-Modell der Politikberatung am MPIB zwischen 1966 und 1980	271
6.2.3	Das Fünf-Phasen-Modell der Politikberatung am MPIB zwischen 1981 und 1989	275
6.2.4	Schlussfolgerungen I	276
6.3	Vermischung der Funktionsprinzipien von Politik und Wissenschaft	276
6.4	Wer missbraucht wen?	283
6.5	Im Erfolg des Instituts liegt sein Scheitern begründet	285
6.6	Schlussfolgerungen II.....	286
7	Ausblick	288
	Literatur- und Quellenverzeichnis	294
	Verwendete Quellen.....	301
	Veröffentlichte Quellen.....	301
	Unveröffentlichte Quellen	304
	Anhang.....	315
	Übersicht über die Teilnehmer der Leitfadengespräche	315
	Verwendeter Gesprächsleitfaden.....	317
	Interviewleitfaden für ehemalige und aktuelle Institutsangehörige.....	317
	Interviewleitfaden für institutsferne Gesprächspartner.....	318

1 Einleitung und Kurzzusammenfassung

Wenn Wissenschaftler im Auftrag der Politik Gutachten erstellen und Einschätzungen abgeben oder in Expertenkommissionen tätig werden, ist von wissenschaftlicher Politikberatung die Rede. Die Verwissenschaftlichung der staatlichen Institutionen und öffentlicher Diskurse, also ihre – zumindest postulierte – Basiertheit auf von der Wissenschaft gewonnenen Erkenntnissen, ist nach Meinung führender Sozialwissenschaftler ein Prozess, der mittlerweile irreversibel ist. Er bedeutet eine faktische Vermischung der ursprünglich getrennt agierenden gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft und Politik im Regierungshandeln und zugleich eine Institutionalisierung wissenschaftlicher Beratung (Kümmel 2002 : 13).

Es gibt wenige gesellschaftliche Bereiche, in denen das Agieren der Wissenschaft im Sinne einer wissenschaftlichen Politikberatung so offensichtlich wird wie in der Bildungs- und Hochschulpolitik. Die Ergebnisse der Bildungsforschung finden nicht erst seit der erstmaligen Teilnahme Deutschlands an der internationalen Pisa-Studie im Jahr 2000 öffentliche, massenmedial vermittelte Wahrnehmung. Die Bildungspolitik und/oder die Bildungsverwaltung ihrerseits erteilen der Bildungsforschung eine Vielzahl von Forschungs- und Beratungsaufträgen.

Wechselseitige Einflüsse zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung sind Kümmel folgend unbestreitbar; doch wie genau diese beschaffen sind und welche Folgen sie für beide Seiten haben, ist ungeklärt. Diese Arbeit soll eben diese Klärung für die Seite der Bildungsforschung leisten.

Es geht also um die Betrachtung der Folgen von Politikberatung für den Wissenschaftsbetrieb, und das ist zugleich auch eine Beschränkung dieser Arbeit: Die Betrachtung der Folgen von Politikberatung für die Seite der Bildungspolitik, so interessant so auch sein mag, muss in dieser Arbeit aus Erwägungen der Durchführbarkeit außen vor bleiben.

Politikberatung, das ist eine zentrale Annahme dieser Arbeit, bleibt niemals ohne Rückwirkung auf die Bildungsforschung selbst. Demzufolge setzt die sich auf Empirie stützende Wissenschaft, die sich in den Raum der Politik begibt, aus eigenem Antrieb oder von dieser beauftragt, möglicherweise ihre Evidenzbasiertheit aufs Spiel, und zwar in dem Sinne, dass die politischen Überzeugungen und Idealvorstellungen der Forscher die ergebnisoffene Interpretation ihrer Forschung überlagern. Oder anders formuliert: Während sie auf die Politik Ein-

fluss zu nehmen glauben, verändern Wissenschaftler sich und ihre wissenschaftlichen Prinzipien möglicherweise stärker, als es ihnen selbst bewusst ist. Systemtheoretisch betrachtet handelt es sich um eine zunehmend problematische Vermischung der Funktionsprinzipien von Wissenschaft und Politik.

Als ein außerordentlich gutes Beispiel, um die dieser Arbeit zugrunde liegende Annahme zu überprüfen, ist das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) anzusehen, dessen Angehörige seit Jahrzehnten in den verschiedensten Formen in der wissenschaftlichen Politikberatung aktiv sind. Das MPIB ist in Deutschland neben dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) die führende außeruniversitäre Einrichtung der Bildungsforschung; zu nennen ist in dieser Reihe ferner noch das An-Institut der Universität Kiel, das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Das DIPF wurde bereits 1951 gegründet, das IPN 1966.

Die Gründung des MPIB, damals noch unter dem Namen „Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft“, fiel 1962 in eine Zeit, die geprägt war von ersten Vorzeichen einer Bildungsreformära, die sich besonders in den Erziehungswissenschaften selbst manifestierten. Zu nennen sind hier vor allem die von Heinrich Roth, Wolfgang Klafki und anderen geforderte und betriebene empirische bzw. realistische Wende der deutschen Erziehungswissenschaft (Friedeburg 1989 : 370) und Georg Pichts von den Massenmedien transportierte These von der „Bildungskatastrophe“, derzufolge Deutschland aufgrund der mangelnden Zukunftsfähigkeit seines Bildungssystems der wirtschaftliche und gesellschaftliche Abstieg drohte (Picht 1964).

In den ersten Jahren der sich daraufhin entfaltenden Bildungsreformära blieb das MPIB eng auf diese bezogen, führte seine Forschungs- und Beratungstätigkeit jedoch auch nach dem allmählichen Nachlassen des Reformgeschehens in der zweiten Hälfte der Siebziger Jahre weiter. Auch die Entwicklung der Sozialwissenschaften, ihrer Methoden und Zielstellungen, setzte sich nach dem Ende der Bildungsreformära am Institut und darüber in unverändertem Tempo fort.

Für den Institutsgründer Hellmut Becker war die von Roth, Klafki und anderen geforderte empirische Fundierung der Bildungsforschung in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen keineswegs gleichbedeutend mit einem Auftrag an die Bildungsforscher, sich auf das Liefern von Forschungsergebnissen zu beschränken, im Gegenteil: Als in der Gesellschaft

stehende Wissenschaftler sollten sie an der – gegebenenfalls auch über die vorliegenden Fakten hinausgehenden – Interpretation ihrer Ergebnisse mitwirken und sie keinesfalls allein den Politikern überlassen (Becker 1973 : 37).

Argumentationslinien wie diese waren es, die das aktive Mitwirken des Instituts in der wissenschaftlichen Politikberatung begründeten, die exemplarisch in der Beteiligung zahlreicher seiner Forscher am zentralen politischen Reformgremium jener Jahre, dem Deutschen Bildungsrat (1966-1975), seinen Ausschüssen und Gutachten, zum Ausdruck kam. In späteren Jahren spielte das Institut eine tragende Rolle bei der Entwicklung, Etablierung und Durchführung der internationalen Pisa-Studie (Leschinsky 1996 : 181).

Aufgrund seiner Forschungs- und Politikberatungstätigkeit und angesichts seiner über Jahrzehnte hinweg exponierten Stellung in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit, die sich zum Beispiel anhand der regelmäßigen, umfangreichen Berichterstattung in wichtigen überregionalen Medien belegen lässt¹, eignet sich das MPIB wie kaum eine zweite Forschungseinrichtung für das Ziel dieser Arbeit, das Verhältnis von Wissenschaft und Politik auf dem Gebiet der Bildung zu untersuchen und die anfangs formulierte Annahme zu überprüfen.

Das MPIB stand, wie in den folgenden Abschnitten gezeigt werden wird, in einem Dreiecksverhältnis zur Politik einerseits und zur Max-Planck-Gesellschaft andererseits. Alle drei Seiten hatten dabei ihre eigene Funktionslogiken und Zielvorstellungen, die ihre gegenseitigen Austauschbeziehungen formten und bedingten. Vor diesem Hintergrund bietet sich für diese Arbeit eine systemtheoretische Perspektive an.

Mit ihrer Hilfe soll in dieser Untersuchung geklärt werden, welche Bedeutung am Institut der bildungspolitische und bildungshistorische Reformkontext tatsächlich hatte. Über die Herausarbeitung der sich wandelnden Wissenschaftsverständnisse, des konkreten bildungsberaterischen Engagements der am Institut Forschenden sowie ihrer Netzwerke soll deutlich werden, wie genau sich das Verhältnis des Instituts zur Bildungspolitik einerseits und zur Max-Planck-Gesellschaft andererseits entwickelt hat. Vor allem aber soll analysiert werden, wie sich die konkreten Wechselwirkungen der drei gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft (hier konkret: die Bildungsforschung am MPIB), Politik (hier konkret: Bildungs- und Wissenschafts-

¹ Allein in der Wochenzeitung ZEIT erschienen über Jahrzehnte hinweg praktisch jedes Jahr Namensbeiträge und Interviews mit den jeweiligen Institutsdirektoren. Der erste dokumentierte Bericht über die Arbeit des MPIB etwa in der ZEIT datiert vom 23. 05. 1965. Titel: Die Forschung emigriert aus der Universität.

politik) und Wissenschaftsadministration (hier konkret: Max-Planck-Gesellschaft) im Lauf der Jahre dargestellt haben.

Während Studien zur wissenschaftlichen Politikberatung innerhalb des Bildungswesens an sich schon selten sind, gilt dies umso mehr für die Betrachtung ihrer Folgen für die Bildungsforschung. Konkret formuliert: Eine solche Arbeit existiert bislang nicht – was die Relevanz der in dieser Dissertation verfolgten Fragestellung umso deutlicher macht.

Der Untersuchungszeitraum wird dabei auf die Jahre von der Institutsgründung bis etwa 1989 beschränkt. Gründe für die zeitliche Beschränkung sind die Verfügbarkeit von Quellenmaterial sowie die Annahme, dass die wesentlichen Fragestellungen dieser Arbeit sich mit der Betrachtung dieses Zeitraums hinlänglich beantworten lassen.

Es wurden zwei unterschiedliche Quellenzugänge gewählt:

Erstens wurden etwa 60 Leitfadengespräche mit ehemaligen oder aktuellen Institutsangehörigen sowie weiteren mit dem MPIB eng verbundenen Zeitzeugen geführt, deren Analyse gemäß des von McCracken beschriebenen phänomenologischen Ansatzes vorgenommen wurde. Da sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht auf die Wahrnehmungen einzelner Personen bezieht, sondern übergreifende Grundverständnisse herausarbeiten möchte, wurden in den Leitfadengesprächen getätigte Aussagen über einzelne Personen weitgehend anonymisiert – ebenso wie die Identität der Interviewten nur dem Autor und seinen Betreuern bekannt ist.²

Zweitens wurden die im Zusammenhang mit dem MPIB vorhandenen Aktenbestände der Max-Planck-Gesellschaft, Publikationen des Instituts und seiner Angehörigen sowie weitere Institutsbestände eingesehen und mithilfe einer konversationsanalytisch ausgerichteten Dokumentenanalyse bearbeitet.

Durch dieses zweistufige Verfahren war es möglich, persönliche Eindrücke aus den Leitfadengesprächen dem vorhandenen Archivmaterial gegenüberzustellen. Während sich einige der Forschungsfragen hauptsächlich auf Auffassungen und Wahrnehmungen bezogen und insofern sehr gut durch die Leitfadeninterviews zu beantworten waren, waren andere Fragen fast ausschließlich über die Archiv- und Dokumentenrecherche zu klären. In jedem Falle aber

² Ausnahme ist das Leitfadengespräch mit dem ehemaligen MPG-Präsidenten Reimar Lüst (26/2011), das nicht in die phänomenologische Analyse eingeflossen ist, sondern der Rekonstruktion der Beziehung zwischen Max-Planck-Institut zur Max-Planck-Gesellschaft zwischen 1971 und 1980 und darüber hinaus herangezogen wurde. Siehe hierzu vor allem Abschnitt 5.3.2.3.

ermöglichte die Analyse der Gespräche zugleich eine Strukturierung der Archivrecherche sowie eine Konkretisierung der Forschungsfragen.

Die Analyse der Leitfadengespräche in Kapitel 4 ermöglichte, unterteilt in sechs Phasen, eine verallgemeinernde Beschreibung der am Institut vorhandenen Wissenschaftsverständnisse und ihrer Veränderungen im Lauf der Institutsgeschichte – mit einer alles überlagernden Zäsur durch den Direktorenwechsel um 1980 herum. Dadurch ließ sich nachweisen, dass die in der jeweiligen Phase der Institutsgeschichte vorherrschenden Wissenschaftsverständnisse das Engagement der Institutsmitglieder in der Politikberatung determiniert und zusätzlich die konkrete Ausprägung der strukturellen Kopplung von Wissenschaft und Politik – sprich: den Grad der Vermischung der Funktionsprinzipien im Prozess der Politikberatung – bestimmt haben.

Der besonders vor der Zäsur des Direktorenwechsels beträchtliche gesellschaftliche und politische Statusgewinn der in der Politikberatung engagierten Institutsmitglieder, verbunden mit zunehmend kontrovers geführten wissenschaftstheoretischen Debatten am Institut, führte zu der Verfestigung der institutsinternen Hierarchie, die der empirischen Grundlagenforschung zeitweise eine dienende Rolle, in jedem Fall jedoch eine zunehmende Außenseiterrolle zuwies. Das dominierende Wissenschaftsverständnis am Institut nach der Zäsur betonte dann umso mehr die (quantitative) empirische Grundlagenforschung und definierte sich über die Abgrenzung von jeder Form der Politikberatung einerseits und überdrehtem Theorieanspruch andererseits und damit über eine Beschränkung auf die grundlegenden Funktionsprinzipien des Teilsystems Wissenschaft.

Nicht bestätigt werden konnte indes, dass die Evidenzbasiertheit der MPIB-Forschung durch das zunehmende Engagement seiner Mitglieder in der Politikberatung aufs Spiel gesetzt wurde; vielmehr führten zunehmende wissenschaftstheoretische Zweifel an den Erkenntnisgewinnen durch empirische Forschungsprojekte dazu, dass empirische Studien versandeten oder gar nicht erst aufgenommen wurden. Dies stellte sich für viele in der Politikberatung engagierten Forscher dann allerdings nicht wirklich als Problem dar, weil sie ohnehin in erster Linie aufgrund ihrer politischen Haltung argumentierten. Ein Umstand, der sich erst nach der Zäsur des Direktorenwechsels grundlegend änderte.

2 Stand der Literatur, Theorie und Konzeption der Arbeit

2.1 Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und sein historischer Kontext

In dieser Arbeit sollen die im Rahmen der wissenschaftlichen Politikberatung entstehenden Wechselwirkungen zwischen Politik und Wissenschaft untersucht werden. Dass dafür das Gebiet der Bildungspolitik und als konkretes Untersuchungsobjekt das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) ausgewählt worden ist, bedarf zunächst einer weiterführenden Begründung, indem ein Rückgriff auf die Institutsgeschichte unternommen wird. Anschließend soll der historische Kontext der Bildungsexpansion erläutert werden, in den der größte Teil der in dieser Arbeit untersuchten Institutsgeschichte fällt. Danach wird die Geschichte und Philosophie der Max-Planck-Gesellschaft dargestellt, insoweit sie für die Einbettung des Instituts und das Verständnis der gegenseitigen Beziehungen zwischen Institut und Wissenschaftsadministration von Bedeutung ist.

2.1.1 Warum das MPIB als konkretes Untersuchungsobjekt geeignet ist

Im Herbst 1962 wurde von der Max-Planck-Gesellschaft der Beschluss zur Gründung des MPIB gefasst, zunächst noch unter dem Namen „Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft“ (Max-Planck-Gesellschaft 1989 : 32). Ein maßgebliches Prinzip für die Arbeit des Instituts war laut der von Hellmut Becker forcierten Gründungsdenkschrift (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 103) die Untersuchung der institutionalisierten öffentlichen Bildung in einem Miteinander der verschiedenen Disziplinen: der Rechtswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie und der Ökonomie.³ Mit anderen Worten ging es um ein ganzheitliches Verständnis der Bildungsforschung als Betrachtung der Rahmenbedingung von Bildung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven.

Die Gründung des Instituts fiel in eine politische Phase, die geprägt war vom Glauben an den Erfolg gemeinsamer Steuerungsanstrengungen von Bund und Ländern im Bereich der Bil-

³ Dass ausgerechnet die Pädagogik hier ausgespart wurde, ist kein Zufall, wie D erläutert: „Pädagogik ist jenen Jahren (den Gründungsjahren des Instituts, JMW) eine sehr rückwärtsgewandte Disziplin, eine rückwärtsgewandte Disziplin. Pädagogik hat wenig beigetragen zu den Diskursen, die ihn (Becker, JMW) interessierten... Die Aufklärung war nicht pädagogisch, sondern sozialwissenschaftlich, und das sollte das Institut auch sein.“ (2/2010, Zeilen 367ff.) Die Leitfadengespräche werden im Lauf dieser Arbeit mit ihrer Ordnungsnummer zitiert; diese Ordnungsnummern finden sich im Anhang III. Die Interviewten werden nach der Reihenfolge der geführten Gespräche mit Buchstaben anonymisiert.

dungs- und Wissenschaftsplanung⁴ und der gleichzeitigen Wahrnehmung eines Defizits an verlässlichen Informationen über den Zustand des Bildungssystems. In der von Heinrich Roth 1962 als „realistische Wende“ beschriebenen Besinnung der Erziehungswissenschaft hin zur empirischen Untersuchung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit fand auch der interdisziplinäre Ansatz des neuen Instituts für Bildungsforschung seine Begründung, da die bisher getrennt betriebenen Sozialwissenschaften samt der Jurisprudenz künftig einen gemeinsamen Beitrag zur Erkenntnisgewinnung leisten sollten. (Max-Planck-Gesellschaft 1989 : 29)

In seiner Gründung und erst recht aufgrund seiner in der Gründungsdenkschrift beschriebenen inhaltlichen Ausrichtung war das Institut ein weiterer Ausdruck einer unter Bildungsexperten weit verbreiteten Haltung, die es den deutschen Hochschulen nicht zutraute, selbst verlässliche empirische Forschungsergebnisse über das Schul- und Hochschulsystem zu produzieren. Wie Leschinsky ausführt, existierten Anfang der 1960er Jahre bereits neun Institute, die außerhalb der Universitäten Forschungen oder Serviceleistungen auf dem Gebiet der Bildung erbrachten, unter ihnen das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Leschinsky schreibt weiter: Das Gründungskonzept für das Institut für Bildungsforschung sei „dem Vernehmen nach“ sogar zu erheblichen Teilen im DIPF entstanden (Leschinsky 1996 : 172).

Wie gebrochen das Verhältnis des neuen Instituts zur an den Hochschulen betriebenen Forschung war, zeigt sich auch daran, dass der Begriff „Bildungsforschung“ zumindest laut Hellmut Becker überhaupt erst im Zuge der Institutsgründung entstanden ist, und zwar in Abgrenzung von der – wie in Fußnote 3 beschrieben – gering geschätzten universitären Pädagogik: „Die Bezeichnung Pädagogik umfasst herkömmlicherweise nicht empirische Forschung“ (Becker 1971 : 412).

Die Verbindung zwischen Wissenschaft und Politik, die das Institut nach Meinung seines Gründers Becker herstellen sollte, wird in einem Essay deutlich, den er in der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) veröffentlicht hat. Darin schreibt er: „Bildungsforschung bestimmt ihre Erkenntnisgegenstände zunehmend nicht nur unter dem Gesichtspunkt wissenschaftsimmanenter und theoretischer Relevanz, sondern auch politischer Relevanz; sie tritt als Ratgeber gegenüber Politikern auf (...). Bildungspolitik und Bildungsforschung ergänzen sich also: Bildungsforschung bestimmt Themen und Probleme der Bildungspolitik“ (Becker 1973 : 37).

4

Siehe auch Abschnitt 2.1.2.

Die Rolle, die Becker der Bildungsforschung gegenüber der Politik zuordnet ist eindeutig formuliert und lässt keine Zweifel zu: Bildungsforschung ist nicht Dienstleister oder gar Diener der Politik, sondern Akteur auf Augenhöhe, positioniert am Beginn, nicht am Ende der Kausalkette bildungspolitischen Handelns.

Neben einer Zahl international vergleichender Studien wurden in den ersten Institutsjahren vor allem statistische, soziologische und bildungsökonomische Bestandsaufnahmen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens vorgenommen. So widmete sich die *bildungsökonomische Abteilung* unter ihrem Direktor Friedrich Edding dem Problem der Begabungsreserve, der Humankapitaltheorie und der Finanzwirtschaft der Schule. Die *bildungssoziologische Abteilung* unter ihrem Direktor Dietrich Goldschmidt konzentrierte sich auf einen Vergleich des Studienverlaufs in unterschiedlichen Fächern sowie Fragen der Chancengleichheit im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Die *Abteilung für Recht, Organisation und Verwaltung des Bildungswesens* unter Hellmut Becker befasste sich mit Themen wie die „verwaltete Schule“, grundlegenden Fragen der Bildungsverwaltung sowie dem Bildungsverfassungsrecht. Die *Abteilung für Pädagogik und Psychologie* unter ihrem Direktor Saul B. Robinsohn betrieb Schulleistungs- und Curriculumforschung und verglich die Schulreformen im sozialhistorischen Entwicklungskontext verschiedener Gesellschaften wie den USA, Schweden oder der Bundesrepublik (Max-Planck-Gesellschaft 1989 : 32f).

All diese Forschungsprojekte boten das Fundament für das Engagement des Instituts und seiner Mitglieder im zum 1. Januar 1966 eingerichteten Deutschen Bildungsrat, so dass laut Leschinsky das Institut die Arbeit des Bildungsrates faktisch „zu einem erheblichen Teil“ übernahm. So war Institutsdirektor Becker stellvertretender Vorsitzender des Bildungsrates, die übrigen Institutsdirektoren wirkten im Rat und seinen Kommissionen ebenso mit wie zahlreiche weitere Institutsmitglieder. Von den 260 Gutachten und Studien, die die Bildungskommission des Bildungsrates in Auftrag gegeben hat, wurden im Institut etwa ein Drittel erstellt (Leschinsky 1996 : 181).

Ende der 60er Jahre wurden die bis dahin bestehenden vier Abteilungen aufgelöst im Sinne einer an den Forschungsprojekten ausgerichteten interdisziplinären Gesamtstruktur. 1972 starb Direktor Robinsohn, ein Jahr später wurden Wolfgang Edelstein und Peter Martin Roeder zu neuen Direktoren am Institut berufen.

Gerade im Zusammenhang mit dem Bildungsrat lieferte das Institut maßgebliche Beiträge zur bildungspolitischen Debatte der von der Bildungsexpansion geprägten Bundesrepublik.⁵ Die enge Verschränkung des Instituts mit dem Bildungsrat ließ zugleich aber auch die Krise des Rates zur Krise des Instituts werden: Das Mandat des Bildungsrats lief 1975 aus und wurde von der Politik nicht verlängert. Die wissenschaftliche Politikberatung durch das Institut erfuhr so auf einen Schlag einen rapiden Bedeutungsverlust.

Der Umbruch am Institut wurde dadurch verstärkt, dass mit der Emeritierung Beckers ein Generationswechsel am Institut stattfand. Dieser war vor dem Hintergrund des in der Max-Planck-Gesellschaft herrschenden Harnack-Prinzips⁶ von besonderer Bedeutung. Der grundlegende Wandel wurde vollzogen durch die Neuberufungen des Psychologen Paul Baltes (1981) und des Soziologen Karl-Ulrich Mayers (1983), die Becker und den ebenfalls emeritierten Dietrich Goldschmidt ablösten. Bereits 1972 war Robinsohn gestorben, 1977 war Edling pensioniert worden.

Im Zuge der Neuberufungen fand in den frühen 80er Jahren eine Neuorganisation des Instituts in vier eigenständig agierende Forschungsbereiche mit den Direktoren Baltes, Mayer, Roeder und Edelstein statt. Die mit dem Direktorenwechsel verbundene thematische Neuausrichtung führte dazu, dass das Institut die empirische Forschung für viele Jahre vor politische Umsetzungsfragen setzte.⁷ Wie heftig der Bruch zwischen dem „Vorher“ und „Nachher“ tatsächlich war und wie heftig demzufolge die Auseinandersetzungen zwischen den Befürwortern und Gegnern eines solchen Wandels ausfielen, wird ausführlich in Kapitel 4 beschrieben werden.

Mit der Berufung Jürgen Baumerts zum Institutsdirektor als Nachfolger Roeders Mitte der 1990er Jahre und erst Recht mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten internationalen Pisa-Studie im Jahr 2001, bei der das MPIB als deutscher Konsortialführer agierte, trat das Institut in der bildungspolitischen Debatte erneut stärker in Erscheinung. Diese Phase der Institutsgeschichte wird jedoch nur noch am Rande Gegenstand der Untersuchung in dieser Arbeit sein, da für den Zweck dieser Arbeit notwendigen Erkenntnisse aus dem Zeitraum bis

⁵ Vergleiche diverse Bücher von Institutsgründer Becker oder anderen führenden Bildungsforschern am Institut; ein guter Teil von ihnen entstand aus Gutachten für den Bildungsrat.

⁶ Siehe Abschnitt 2.1.3.

⁷ Für eine sehr diplomatische – und damit sicherlich den Sachverhalt nicht hundertprozentig korrekt abbildende – Beschreibung dieses Umbruchs siehe zum Beispiel: Max-Planck-Gesellschaft 1989 : 29.

Ende der 80er Jahre gewonnen werden können und zudem die Verfügbarkeit neuerer Quellen vor Ablauf der 30-Jahre-Periode immer schwieriger wurde.⁸

Allerdings belegen auch jene späteren Jahre, wie eng Wissenschaft und Politik über die ganze Geschichte des Instituts hinweg miteinander verknüpft waren.

Die Arbeit des Instituts und seine Beiträge zum bildungsreformerischen Diskurs fanden ihren Widerhall in den wissenschaftlichen Publikationen seiner Forscher sowie der Dokumentation ihrer zahlreichen Forschungsprojekte⁹, die vielfach auch eine große Medienberichterstattung nach sich gezogen haben. Besonders die jeweiligen Institutsleiter benutzten zudem ihre Verbindung zu den Medien, um auch auf diesem Weg Formen der Politikberatung zu betreiben.¹⁰

Damit erhält die Wahl des Max-Planck-Instituts als konkretes Untersuchungsobjekt in der Frage nach dem Wesen und den Folgen wissenschaftlicher Politikberatung für die Wissenschaft ihre Rechtfertigung.

2.1.2 Kontext 1: Die BRD in den Jahren der Bildungsexpansion

Um die Einbettung des Instituts in den gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs besonders der frühen Jahre nachvollziehen zu können, empfiehlt sich beispielhaft für eine Reihe ähnlicher Appelle Georg Pichts (1964) bereits erwähntes Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“. Im Mittelpunkt stand die Erkenntnis, dass die Gesellschaft der Bundesrepublik um ihrer eigenen Modernisierung willen ein von Grund auf geändertes Bildungs- und Wissenschaftssystem benötige, das vor allem mehr Teilhabe für bislang vom Bildungserfolg ausgeschlossene Bevölkerungsschichten bieten müsse. Pichts Appell wurde zu einem viel zitierten Aufbruchssignal für ein Jahrzehnt beachtlicher Reformanstrengungen im Schul- und Hochschulwesen.

Tenorth verortet die ersten Anzeichen für den nicht mehr aufschiebbaren Modernisierungsbedarf im Bildungssystem bereits in die späten 50er Jahre: „Verstärkt durch den Schock, den der russische Satellit Sputnik (1956) bei manchen Bildungspolitikern auslöst, wird bewusst, dass das westdeutsche Bildungssystem im Bereich der Techniker Ausbildung und der Ingenieurqua-

⁸ Eine weitere Erörterung zur Beschränkung des Untersuchungszeitraums folgt in Abschnitt 2.4.1.

⁹ Siehe vor allem den jährlichen Research Report des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.

¹⁰ Dies galt vor allem für den Institutsgründer Becker, in den 80er und 90er Jahren für den Direktor Paul Baltes und erneut zwischen 2000 und 2011 für die Abteilung Baumert, nachdem sie die Leitung des deutschen Pisa-Konsortiums innehatte.

lifikationen Rückstände aufweist, gemessen an der Zahl der Abiturienten oder der Ingenieure im Vergleich zu anderen Industriestaaten“ (Tenorth 2008 : 287).

Tatsächlich lassen sich die Ursprünge bildungsreformerischer Ansätze sogar noch ein paar Jahre weiter zurückverfolgen. So kann als ein erster Ausdruck des neuen Bildungsoptimismus die Arbeit des 1953 gegründeten Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen gelten, der sich als erstes gesamtstaatliches Gremium um eine Strukturierung und Koordination des Bildungswesens bemühte (Hüfner und Naumann 1977). Neue, noch stärker reformerisch geprägte Gremien der Wissenschafts- und Bildungssteuerung entstanden in den Folgejahren, vor allem der Wissenschaftsrat (1957) und – sicherlich beschleunigt durch die Picht-Debatte – der Deutsche Bildungsrat (1966).

Der Bildungsrat, vom Aufbau her dem Vorbild des Wissenschaftsrats folgend, vereinte Wissenschaft und Bildung, Bund und Länder in der gemeinsamen Entscheidungsfindung. Da er keine direkte exekutive Macht besaß, bestand seine Arbeit vor allem in der Beauftragung und Diskussion von Gutachten und Studien zu Bildungswesen und Bildungsforschung.

Der Bildungsrat legte ein „eindrucksvolles Kompendium zum Zusammenhang von Bildung und Lernen vor, das für die weitere Diskussion bestimmend wurde“ (Friedeburg 1989 : 373). Insgesamt kamen die im Auftrag des Bildungsrates erstellten Gutachten einer bis dato ungekannten Bestandsaufnahme des Bildungssystems gleich und wurden zur Grundlage von Reformvorschlägen, mit denen der Rat Schulstruktur, Schulverwaltung und Unterrichtsmethoden modernisieren wollte: Gesamtschulen, Fachgymnasien, höhere Berufsschulen, Fachoberschulen und Fachhochschulen entstanden in der Folge und erweiterten den Zugang zur akademischen Bildung erheblich. Hier wirkten, wie von Friedeburg (1989 : 370) es formuliert, die „Anstöße“ der Experten, direkt in die Politik hinein. Ganz im Sinne der von Becker favorisierten, zuvor beschriebenen Rolle der Bildungsforschung gegenüber der Politik.

Auf diese Weise verschränkte sich, wie zu zeigen sein wird, der in breiten Teilen der Gesellschaft Ende der 68er Jahre vorherrschende Bildungsoptimismus mit den dank der Bildungsforschung zunehmend vorhandenen Informationen über die bestehenden Mängel zu einer Art Reformspirale, in deren Folge es zu verstärkten Formen der Kooperation besonders im föderalistischen Bildungssystem kam.

Eingeleitet wurden diese durch die Verfassungsreform von 1969, in deren Folge erstmals ein Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und 1970 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entstanden. Dem Zweck einer größeren gesamtstaatlichen Koordination diene dementsprechend auch der 1973 zum ersten und einzigen Mal von der (erst vor wenigen Jahren aufgelösten) Bund-Länder-Kommission verabschiedete Bildungsgesamtplan.

Folge all dieser Anstrengungen war vor allem in den Jahren der Kanzlerschaft Willy Brandts eine dramatische Bildungsexpansion. Diese vollzog sich seit 1960 „in rapiden, in den Effekten unerwarteten und bis heute wirksamen Schritten“ (Tenorth 2008 : 289). Zwischen 1950 und 1980 stieg der Anteil der Schüler, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwarben, in Deutschland von höchstens drei auf mindestens 30 Prozent. Gleichzeitig besuchten schon 1990 nur noch 31 Prozent der Schüler eine Hauptschule, während es Anfang der 50er Jahre noch 79 Prozent waren; die Quote der Gymnasiasten steigt im gleichen Zeitraum von 12 auf 31 Prozent (Hadjar 2006 : 30f).¹¹

Das rasante Tempo der gesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der Bildungsexpansion führte zu Spannungen zwischen den politischen Lagern. Von Friedeburg (1989 : 410) sieht einen wichtigen Grund dafür in der zunehmenden Sorge von Mittelstandseltern, ob genug Platz für ihre Kinder bleiben würde, wenn künftig den Kindern bisher benachteiligter Schichten über Orientierungsstufen und Gesamtschulen gleiche Bildungschancen eingeräumt würden. „Die gerade erst gewonnene Übereinstimmung aller großen gesellschaftlichen Gruppen über die Bildungsexpansion und ihre Ziele Modernität und Chancengleichheit geriet ins Wanken. Der gesellschaftliche Konsens hatte den Kultusministern ermöglicht, ungeachtet der Differenz in der Bildungspolitik ihrer Länder sich einhellig nicht nur für die Expansion, sondern auch für die Reform des Bildungssystems einzusetzen“ (Friedeburg 1989 : 410).

Dass das Mandat des Bildungsrates als ein zentrales Symbol der Bildungsreform 1975 nicht verlängert wurde, geschah so vor allem auf Initiative der unionsgeführten Bundesländer. Die zu diesem Zeitpunkt rapide steigende Arbeitslosigkeit widersprach zudem zumindest ober-

¹¹ Um die Qualität der Folgen der Bildungsexpansion richtig einordnen zu können, muss an dieser Stelle jedoch erwähnt werden, dass die Abiturientenquote im internationalen Maßstab Ende der 1980er weiter relativ niedrig war und die schichtspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwar abnahmen, aber weiter bestimmend blieben. Am ehesten noch ist eine Egalisierung in Bezug auf die Bildungsbeteiligung von Frauen zu erkennen (Tenorth 2008 : 296).

flächlich betrachtet den Hoffnungen der Bildungsreformer, mit einer höheren Bildungsbeteiligung automatisch mehr Wohlstand und Wirtschaftswachstum erzeugen zu können. So verstärkte die sich verschärfende Wirtschaftskrise gemeinsam mit der zunehmenden Radikalisierung einiger 1968er Strömungen die konservative Wende in der öffentlichen Meinung und verschob seit Mitte der 1970er Jahre die politischen Gewichte in der Bundesrepublik nach rechts. Zunehmend wurde im Zusammenhang mit der Bildungsreform über sinkende Standards an höheren Bildungseinrichtungen infolge der sozialen Öffnung für breite Bevölkerungsschichten bei einer gleichzeitigen tendenziellen Überqualifikation der Bevölkerung und wachsenden Arbeitsmarktproblemen diskutiert (Hadjar 2006 : 14f).

Hüfner u.a. (1986 : 200) sprechen von dem Ende eines Bildungskonjunkturzykluses, der über eine Aufschwungphase von Anfang der 60er Jahre, eine Hochkonjunktur zwischen 1967 und 1973 in eine 1974 beginnende Abschwungphase gemündet sei. Tatsächlich wurde spätestens mit dem Ende der sozialliberalen Koalition und dem Beginn der Ära Helmut Kohls 1982 offenbar, dass sich der frühere Bildungsreformoptimismus totgelaufen hatte und die Bildungsexpansion zu einem jähen Stopp kam. Gleichzeitig erfuhr auch die Bildungsforschung wie im vorherigen Abschnitt dargestellt einen nachhaltigen Bedeutungsverlust.

Schon in dieser knappen Zusammenfassung der bundesdeutschen Bildungspolitik von den 50er bis in die 80er Jahre hinein sollten die starken Parallelen zwischen der Institutsentwicklung und der bildungspolitischen Reformdebatte deutlich geworden sein. Der Bildungskonjunkturzyklus, den die am MPIB angesiedelten Autoren Hüfner u.a. beschreiben, scheint auch den sich verändernden Bedingungen am MPIB vor und nach dem Direktorenwechsel zu entsprechen. Wie ausgeprägt und folgenreich der bildungspolitische Konjunkturverlauf für die Arbeit der Wissenschaftler am Institut tatsächlich war, auch das wird Teil dieser Untersuchung werden.

2.1.3 Kontext 2: Die Max-Planck-Gesellschaft und ihre Mission

Die Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) bzw. ihres Vorläufers Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft ist im Rahmen dieser Arbeit nur insoweit von Interesse, wie sie die Realitäten und Arbeitsweisen am Institut beeinflusst hat. Für ein darüber hinaus gehendes Interesse an der MPG seien vor allem Henning (1998) und Kazemi (2011) empfohlen sowie der anlässlich ihres 100-jährigen Jubiläums von der MPG herausgegebene Band (Gruss 2011).

Wichtig im Zusammenhang mit dem MPIB ist zunächst die Feststellung, dass die MPG, begründet bereits in ihrer Vorläufer-Gesellschaft, in einer stark naturwissenschaftlich geprägten Tradition steht. Von den ersten zehn nach 1911 gegründeten Kaiser-Wilhelm-Instituten waren neun naturwissenschaftlich – mit Ausnahme der 1914 gegründeten Bibliotheca Hertziana. Auch in den Folgejahrzehnten wurden in der überwältigenden Mehrheit naturwissenschaftlich-technische Institute gegründet, neben einigen wenigen rechtswissenschaftlichen Einrichtungen. Die erste auch nur in Ansätzen geistes- oder sozialwissenschaftliche Einrichtung war das 1941 eröffnete und bereits 1949 wieder ausgegliederte Deutsche Spracharchiv – und blieb es bis zur Gründung des MPIB 1963 (Vergleiche Kazemi 2011 : 947).

Vor dem Hintergrund dieser eher einseitigen Ausrichtung der MPG wird deutlich, dass ein sozialwissenschaftliches Institut, das noch dazu seinen Schwerpunkt in der Begleitung gesellschaftlicher Reformen sah, in einem beständigen Spannungsfeld zur Muttergesellschaft stehen musste, die wie ihr Vorläufer Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft das Prinzip empirisch-analytischer Forschungsmethoden sowie der Grundlagenforschung hochhielt – bis hin zu mitunter problematischen Verirrungen, die in Abschnitt 2.2.7. thematisiert werden. Dieses Spannungsfeld kam schon darin zum Ausdruck, dass – wie bereits erwähnt – die Aufnahme des MPIB in die MPG zunächst nur, sozusagen auf Bewährung, in Form eines „Instituts in der MPG“ erfolgte. Wie genau dieses Spannungsfeld aussah gerade vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Politikberatung und welche Folgen es im Detail hatte, wird Teil dieser Untersuchung sein.

Hilfreich für die Argumentation von Institutsgründer Hellmut Becker gegenüber der Max-Planck-Gesellschaft war sicherlich, dass zwei der zentralen MPG-Prinzipien (Kazemi 2011 : 22) in der Gründungsdenkschrift des Instituts seine exakte Entsprechung fand.

Zum einen wollte und will die MPG zum einen *Schrittmacher im Wissenschaftssystem* sein und entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip neue zukunftsfähige Forschungsfelder aufgreifen, die noch nicht hochschulreif sind. Hierzu zählte sicher, wie zuvor deutlich geworden sein sollte, die Bildungsforschung.

Zum anderen entspricht es der Grundphilosophie der MPG, *interdisziplinäre Ansätze*, die nur durch Vernetzung weiterentwickelt werden können, zu unterstützen. Auch hier ergibt sich eine Deckung mit den Absichten von Institutsgründer Becker, wie sie in der Gründungsdenkschrift (AMPG., III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Becker, Kasten 1) dargestellt werden.

Die Beziehung des Instituts zur MPG war im Übrigen geprägt durch deren wechselhafte Geschichte in jenen Jahren. Der Auflösung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft und der Neugründung der Max-Planck-Gesellschaft in den Jahren nach 1945 folgte im Zuge der wirtschaftlichen Erholung der Bundesrepublik vor allem nach 1960 auch ein massiver Aufschwung der MPG, der sich in einer Vielzahl von Neugründungen niederschlug – wovon auch die Gründer des MPIB profitierten.

In den ersten Jahren der MPG wurde von ihrer Führung angesichts der in der Nazi-Diktatur gemachten Erfahrungen die Distanz der wissenschaftlichen Forschung zur Politik nochmals betont.¹² So hieß es in der Satzung der MPG vom 26. Februar 1948, sie sei „eine Vereinigung freier Forschungsinstitute, die nicht dem Staat und nicht der Wirtschaft gehören. Sie betreibt die wissenschaftliche Forschung in völliger Freiheit und Unabhängigkeit, ohne Bindung an Aufträge, nur dem Gesetz unterworfen“ (zitiert nach Kazemi 2011 : 18f). Entsprechend groß war einerseits die Eigenständigkeit der Institute innerhalb der MPG, aber auch die Eigenständigkeit der MPG in ihrem Verhältnis zu Staat und Politik - und genau auf diese legte die Führung der Gesellschaft größten Wert.

Insofern zeichnete sich schon in der MPG-Gründungssatzung ein äußerst interessantes mögliches Konfliktfeld mit der Mission des MPIB ab, das sich mit seiner Forschung ja nicht nur in die politische Sphäre hineinbegab, sondern auch Auftragsgutachten anfertigte. Allerdings war dieser Konflikt in den Jahren des Überflusses innerhalb der MPG bei gleichzeitiger Reformstimmung innerhalb der Gesellschaft sicherlich noch nicht von Bedeutung.

Er wurde es, wie zu zeigen sein wird, umso mehr in den Jahren der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stagnation nach 1972. Wie Henning und Kazemi schreiben, folgten auf zwölf „fette“ Amtsjahre des MPG-Präsidenten Adolf Butenandt (1960-1972) zwölf „magere“ unter seinem Nachfolger Reimar Lüst (1972-1984) (Kazemi 2011 : 24). Die Neugründung neuer Institute war jetzt nur noch bei gleichzeitiger Schließung anderer möglich, sodass bis Ende 1984 insgesamt 20 Institute von den Umstrukturierungen betroffen waren.

Parallel ereignete sich etwas, das Leendertz (2010 : 118) als „pragmatische Wende der MPG“ bezeichnet. In ihrer lesenswerten Betrachtung zum Scheitern des neben dem MPIB zweiten

¹² Ein Umstand, der insofern ironisch ist, als es genau jene grundsätzlich unpolitische Haltung war, die irrtümlicherweise Zugeständnisse an die Machthaber als Möglichkeit ansah, Freiräume in der Forschung zu erhalten, siehe hierzu Abschnitt 2.2.2.

sozialwissenschaftlichen Instituts innerhalb der MPG, des Max-Planck-Instituts zur Erforschung der wissenschaftlich-technischen Welt in Starnberg, zeigt Leendertz auf, dass die interdisziplinäre Breite des Instituts verbunden mit der bevorzugten Beschäftigung der Wissenschaftler mit politisch kontroversen Themen verantwortlich dafür war, dass das Institut 1981 geschlossen wurde. „In den hitzigen, oft ins Ideologische abdriftenden Lagerkämpfen zwischen den außerparlamentarischen Protestbewegungen sowie der Neuen Linken auf der einen, den etablierten Parteien und neuen Konservativen auf der anderen Seite hatte das Starnberger Institut seinen festen Platz.“ (Leendertz 2010 : 120) Das 1984 als Ersatz gegründete Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung hatte dann demgegenüber eine ganz andere Ausrichtung: „Mayntz galt als „harte“ Empirikerin und entzog sich damit dem Vorwurf ideologischer und spekulativer Forschung. (...) Man erwartete von ihr eine professionelle Leitung, international anerkannte Forschungsergebnisse und keine öffentlichen Schlagzeilen.“ (Leendertz 2010 : 125).

Dass die sich verändernden Rahmenbedingungen der MPG, speziell das, was Leendertz als „pragmatische Wende“ innerhalb der Sozialwissenschaften bezeichnet, auch das MPIB betreffen mussten, liegt auf der Hand, zumal gleichzeitig, wie zuvor dargestellt, die politische Wertschätzung der Bildungsreform und der Bildungsexpansion allmählich gegen null tendierte. Die naturwissenschaftlich-technische Ausrichtung der MPG und die Vorrangstellung der in den Naturwissenschaften maßgeblichen Forschungsmethoden verbanden sich, so die zu überprüfende Vermutung, in seiner Auswirkung auf das Institut mit einem dritten zentralen Bestandteil der MPG-Philosophie, dem *Harnack-Prinzip*.

Dieses besagt, dass die Max-Planck-Gesellschaft Spitzenforschern möglichst unbelastet von Lehre und Verwaltung optimale Arbeitsbedingungen bieten möchte und sie daher als Direktoren selbständiger Abteilungen einsetzt, die eine völlig freie Wahl in den Themen und in den wissenschaftlichen Methoden haben sowie sich im Idealfall alle ihre Mitarbeiter selbst aussuchen können. So wurde das Harnack-Prinzip, auch diese Schlussfolgerung wird es zu überprüfen gelten, in den Jahren des Konflikts mit dem MPIB zum wichtigen Hebel der MPG im Umgang mit dem Institut. Nur aufgrund des Harnack-Prinzips war ein so vollständiger Umbruch möglich, wie er Anfang der 1980er Jahre vor allem, aber nicht nur durch die Neuberufungen von Baltes und Mayer eingeleitet wurde – ein Umbruch, der so eine weitere zu überprüfende Vermutung, anders als im Falle des Starnberger Instituts die Schließung abwenden konnte.

2.1.4 Vorliegende wissenschaftliche Arbeiten zum MPIB

Nachdem die Relevanz des MPIB für die Fragestellung dieser Arbeit erläutert und das Institut in den zum Verständnis notwendigen Kontext von Bildungsexpansion und Max-Planck-Gesellschaft gestellt worden ist, soll an dieser Stelle kurz die Frage beantwortet werden, inwiefern bereits wissenschaftliche Arbeiten vorliegen, die die Arbeit des Instituts systematisch untersucht haben.

Dabei fällt auf, dass neben einigen kürzeren Aufsätzen zur allgemeinen Geschichte des Instituts keine einzige wissenschaftliche Untersuchung vorliegt, die sich explizit mit der Praxis der Politikberatung am MPIB auseinandersetzt. Noch grundsätzlicher ist festzustellen, dass das Institut überhaupt noch nie Gegenstand sozialwissenschaftlicher oder historischer Arbeiten war, um seine Bedeutung im Kontext der Bildungsreform einschätzen zu können.

Von dem wenigen vorhandenen Material zur Geschichte des MPIB sind vor allem das bereits erwähnte Kapitel von Leschinsky erwähnenswert, in dem er die Institutsgeschichte bis Mitte der 1990er Jahre in vier Abschnitte unterteilt: *erstens* eine bis etwa 1969 reichende Anfangsphase; *zweitens* die Zeit bis Mitte der siebziger Jahre, die die Hochphase und das Ende des Bildungsrates umfasst sowie den Beginn der Überlegungen für die Nachfolge der Gründergeneration; *drittens* eine Moratoriumsspanne umfangreicher Forschungsstrategiediskussionen und „spannungsloser Erwartung“ in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre; *viertens* die neue Leitung und die damit einsetzende „Re-Disziplinierung“ unter anderem in Form der Einrichtung der vier Forschungsbereiche unter der Leitung jeweils eines Direktors (Leschinsky 1996 : 182f).

Die von Leschinsky vorgenommene Unterscheidung in vier Phasen erscheint angesichts des zuvor rekapitulierten Kontexts von Bildungsreform, Institutsgeschichte und Max-Planck-Gesellschaft plausibel und ist bei der späteren Analyse des Materials zu dieser Dissertation mitbedacht worden.¹³

Zudem zieht Leschinsky ein aufschlussreiches Fazit zum Generationswechsel am Institut. Es sei für die Rolle des Instituts im Laufe der Zeit eine wachsende Spannung zwischen bildungspolitischem Beratungs- und Handlungsbedarf und dem Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung, die auf verallgemeinerbare Aussagen über Prozesse des Lehrens

¹³ Siehe hierzu Kapitel 4, jeweils die Abschnitte „Hintergründe und Zusammenhänge“, wo auch die vorgenommenen Abweichungen von der Phaseneinteilung Leschinskys begründet werden.

und Lernens sowie über die Entwicklung der Person ausgerichtet ist, deutlich geworden, schreibt Leschinsky und kennzeichnet damit exakt jenes Konfliktfeld, das in Abschnitt 2.1.3. in Bezug auf die divergierenden Missionen von MPIB und MPG thematisiert worden ist. Der Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung, so Leschinsky weiter, habe sich schließlich durchgesetzt, denn: „Angesichts der Gefahr, dass das Institut für Bildungsforschung in das Scheitern der Bildungsreform hineingezogen wurde, bedurfte es einer grundlegenden Veränderung der Forschungsprogrammatik, die nach außen hin und gerade auf die Trägerorganisation der Max-Planck-Gesellschaft einwirken konnte“ (Leschinsky 1996 : 182). Eine Schlussfolgerung, die in den später formulierten Forschungsfragen überprüft werden wird.

Ebenfalls zu erwähnen als brauchbarer, wenn auch kurzer und zudem notwendigerweise tendenziöser Überblick über die Geschichte des Instituts ist der in den Mitteilungen der Max-Planck-Gesellschaft 1989 erschienene, auch bereits zitierte Abriss über das Institut.

Kürzere Abschnitte über das Max-Planck-Institut finden sich bei den MPIB-Mitarbeitern Hüfner und Naumann (1977), die in dem Institut die Kulmination der „Hoffnungen, Erwartungen (und Befürchtungen) bezüglich der neuen Wissenschaft: Bildungsforschung“ sahen (170). Gleichzeitig machen Hüfner und Naumann die überragende politische Stellung des Instituts im Konzert der deutschen Bildungsforschung deutlich, die sich schon am rasanten Anstieg des Budgets ablesen ließ. So habe es bereits 1964 90 Prozent des Haushalts des nächstgrößten Forschungsinstituts, des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), erreicht, 1965 habe das Haushaltsvolumen des DIPF dann schon nur noch 66 Prozent, 1967 sogar nur noch 40 Prozent desjenigen am Institut für Bildungsforschung betragen (Hüfner und Naumann 1977 : 170f). Schließlich weisen die Autoren auf das Dilemma der Institutsleitung hin, „einerseits ungewöhnliche, riskant erscheinende langdauernde – kurz: woanders in dieser Form nicht durchführbare – Arbeitsvorhaben nicht nur zu dulden, sondern zu fördern und zu stimulieren“, andererseits aber mit der Unmöglichkeit konfrontiert zu sein, „das jeweils akute und thematisch wechselnde Problembewusstsein verschiedener Öffentlichkeiten durch den Hinweis auf kommende wissenschaftliche Erkenntnisse zu trösten“ (Hüfner und Naumann 1977 : 173). Einen Ausweg sehen die Autoren dann in einer „Erweiterung der Selbstdarstellungsformen“ des Instituts - etwa hin zu nichtwissenschaftlichen Publikationen und der Übernahme von Berater- und Gutachtertätigkeiten.

Eine Schlussfolgerung, die vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit außerordentlich bedenkenswert erscheint: Der zunehmende Erwartungsdruck der politischen Öffentlichkeit, konkrete wissenschaftliche Ergebnisse zu liefern, konnte demnach nicht erfüllt werden aufgrund forschungsorganisatorischer Notwendigkeiten und vielleicht auch methodischer Unzulänglichkeiten – weswegen die nichtwissenschaftlichen Betätigungsfelder stärker bespielt werden mussten, um den Eindruck mangelnder Kompetenz zu vermeiden. Eine Forschungsfrage nach den konkreten Forschungsaktivitäten und der zugrundeliegenden Forschungsorganisation wird diesen Gesichtspunkt adressieren.

Ein noch recht aktueller Artikel von Ulrich Herrmann (2014) setzt sich mit dem Gutachten Theodor Adornos auseinander, das dieser im Auftrag einer vom MPG-Senat eingesetzten Kommission zur Gründung eines „Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ 1961 verfasst hatte. Dabei kommt Herrmann zum Ergebnis, es habe zu den „Geburtsfehlern“ des Instituts gezählt, dass es „eine ungeklärte Mischung von Bildungsforschung und -politikberatung“ aufgewiesen habe, auch wenn Adorno in seinem Gutachten der Auffassung gewesen sei, dass aus Forschung immer auch „die Anweisung auf eine richtige Praxis“ folgen können müsse (18). Gleichzeitig sieht Herrmann Adornos Gutachten als Beleg dafür, dass das von Hellmut Becker gegründete Institut von Anfang an seine wissenschaftstheoretische Basis in der Kritischen Theorie gehabt habe. Genauer gesagt sei es um eine „kritisch-empirische Bildungsprozessforschung“ gegangen, wie Herrmann in Anlehnung an einen Vortrag Beckers betont (19).¹⁴ Schließlich verweist Herrmann auf Beckers Netzwerk, das dieser eingesetzt habe, um die Gründung des Instituts in der MPG voranzubringen – sowohl beim Organisieren des notwendigen Startkapitals durch die Ford-Foundation als auch der Bildung der kleinen Redaktionsgruppe, die dann den Antrag an die MPG auf Gründung eines Forschungsinstituts auf dem Gebiet des Bildungswesens ausarbeitete. Konkret nennt Herrmann Wolfgang Edelstein, Jürgen Habermas, Alexander Kluge und Bernhardt Schardt. Ebenso habe er aus seinem Netzwerk die notwendigen Unterstützer für sein Anliegen engagiert (13).¹⁵

Herrmanns kurzer, aber im Zusammenhang dieser Arbeit wichtiger Artikel spricht gleich eine Reihe wichtiger Aspekte an: die ungeklärte Mischung zwischen Forschung und Politikbera-

¹⁴ Hintergrund des Artikels ist Herrmanns Auffassung, dass das Institut aufgrund des „heute vorherrschenden mainstream von Bildungsforschung“ von seinen Wurzeln abgekommen sei und es gelte, „noch einmal zu vergegenwärtigen, was der Anspruch von Bildungsforschung im Lichte der Kritischen Theorie der Bildung zu sein hätte“ (18).

¹⁵ Zur Rolle von Beckers Netzwerk bei Gründung und Aufbau des Instituts siehe vor allem den Abschnitt 5.4.2.1.

tung, die wissenschaftstheoretische Fundierung des Instituts und schließlich die Rolle von Beckers Netzwerken. Die weitere Untersuchung dieser Gesichtspunkte fließt in die für diese Arbeit formulierten Forschungsfragen ein; alle drei Aspekte werden an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit genauer betrachtet werden.

Schließlich finden sich einige Bezüge zum MPIB auch bei von Friedeburg (1989). Sie lassen jedoch kaum mehr als den allgemeinen Schluss der Bedeutsamkeit des MPIB für die Bildungsreform zu.

Sämtliche andere Texte zum Institut, deren Zahl sehr umfangreich ist, können nicht im Sinne dieses Abschnitts als Arbeiten *über* das Institut verstanden werden, weil sie keine wissenschaftlich abgesicherten Aussagen in Bezug auf die Institutsgeschichte treffen, sondern als Aussagen des Instituts über sich selbst zu sehen sind, und zwar in seinem jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontext – selbst dann, wenn etwa Institutsgründer Becker scheinbar objektiv in der Zeitschrift für Pädagogik den „Beitrag und Einfluss der Bildungsforschung auf die Arbeit des Deutschen Bildungsrates“ (Becker 1975 : 2) behandelt. All dieses Material ist dafür für die spätere Auswertung der Selbstdarstellung des Instituts von umso größerem Interesse.

Dieselbe Skepsis im Umgang mit den vorhandenen Quellen muss, in abgeschwächter Form, auch auf die zitierten Arbeiten von Leschinsky sowie von Hüfner und Naumann angewendet werden, da sie wie dargestellt allesamt zumindest einen guten Teil ihres professionellen Lebens am MPIB verbracht haben – was ihre Aussagekraft als verlässliche Grundlage dieser Untersuchung schwächt und nochmals den unübersehbaren Mangel an wissenschaftlichen Arbeiten zum Institut verdeutlicht.

2.1.5 Schlussfolgerungen

Es zeigt sich die Notwendigkeit, die Geschichte des Max-Planck-Instituts und seiner Bedeutung für die Bildungsreform in einer Art Gesamt-Würdigung in den Blick zu nehmen. Dies wird und soll auch diese Dissertation nicht leisten; doch indem sie das Institut zum Objekt einer Untersuchung zur wissenschaftlichen Politikberatung macht, will sie immerhin einen Beitrag zu einer solchen Würdigung leisten.

Dass die Konzentration auf das MPIB zugleich eine Beschränkung bedeutet, liegt auf der Hand: Sicherlich wäre es zusätzlich interessant gewesen, auch andere Institute der Bildungs-

forschung in ihren Beziehungen zur Politik über den Zeitverlauf in diese Untersuchung mit einzubeziehen, doch wäre dies eine im Rahmen einer Einzeldissertation nicht zu realisierende Projektgröße gewesen.

Das dargestellte Nebeneinander der gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft, Politik und Wissenschaftsadministration verdeutlicht auf den ersten Blick das Vorhandensein unterschiedlicher Zielfunktionen, die sich gelegentlich ergänzen, hier und da sogar gleichen, dann aber wieder in einen offenen Konflikt miteinander treten. Insofern wird eine systematische Betrachtung des MPIB in seinen Beziehungen zur Politik und zur Max-Planck-Gesellschaft nur unter Zuhilfenahme systemtheoretischer Ansätze gelingen. Auf Grundlage der bis zu diesem Punkt einbezogenen Literatur können bereits folgende Forschungsfragen in Bezug auf das MPIB abgeleitet werden, die in den nächsten Unterkapiteln weiter präzisiert und ergänzt werden sollen:

Erstens: Wie lassen sich die wandelnde Beziehung zwischen MPIB und Politik beschreiben? Wo gab es Konflikte, und wie lassen sich diese systemtheoretisch erklären?

Zweitens: Wie genau sahen die Wechselwirkungen zwischen MPIB und Wissenschaftsadministration (MPG) aus, und wie lassen sie sich erklären? Hierin eingeschlossen ist die Frage nach dem konkreten Verhältnis von bildungspolitischem Beratungs- und Handlungsbedarf einerseits und dem Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung andererseits.

Drittens: Welche Folgen ergaben sich aus den beschriebenen Wechselwirkungen für die am Institut tätigen Wissenschaftler und ihr Selbstverständnis als Forscher?

Viertens: Wie gestalteten sich die konkreten Forschungsaktivitäten am Institut im Zeitverlauf, und wie sah die ihnen zugrunde liegende Forschungsorganisation aus?

Um die sich entwickelnden Forschungsfragen präzisieren und ergänzen zu können, werden im nächsten Unterkapitel die theoretischen Perspektiven dieser Arbeit erörtert. Dazu werden zunächst die Grundlagen der Systemtheorie in den Blick genommen, um dann auf dieser Basis die Theorie und Praxis von wissenschaftlicher Politikberatung einer näheren Betrachtung zu unterziehen. In einem dritten Schritt wird die Verknüpfung zwischen der Systemebene und

den individuellen Wissenschaftsverständnissen der einzelnen Institutsmitglieder in Bezug auf die Politikberatung vorgenommen werden.

2.2 Theoretische Perspektiven

2.2.1 Systemtheorie

Für das Untersuchungsziel dieser Arbeit hätten sich angesichts der Position des MPIB zwischen Wissenschaft und Politik und auch angesichts der Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren in Wissenschaft, Politik und Wissenschaftsadministration auch Steuerungs- und Governance-Perspektive gewählt werden können. In vergleichbaren Arbeiten geschieht dies auch immer wieder, wie der Blick auf die einschlägige Literatur in Abschnitt 2.2.2.b) zeigt. Dem Autor erschien jedoch, wie noch erläutert werden wird, eine bewusste Beschränkung auf die Perspektive der Systemtheorie als Grundlage dieser Untersuchung als sinnvoll.

Völlig disziplinfrei und allgemein erklärt, sind Systeme durch das Vorhandensein einer Menge definiert. „Wenn irgendwelche Beziehungen, Relationen oder Zusammenhänge zwischen bzw. unter den Elementen einer gegebenen Menge bestehen und zu erkennen sind, so sprechen wir von einem System“ (Brunnberg und Kiehne 1972 : 59). Als materielle Systeme, die im Unterschied zu logischen Systemen nach ihrer Gegenständlichkeit und nicht nach ihrem inneren Sinnzusammenhang definiert werden, sind beispielhaft das Planetensystem, Atome, der lebende Organismus oder Maschinen zu nennen (Brunnberg und Kiehne 1972 : 61). Wie Niklas Luhmann ausführt, ist die Grundfunktion jedes lebenden Organismus, also jedes biologischen Systems, die Selbsterhaltung (Luhmann 2004: 15).

In der Soziologie hat die Auseinandersetzung mit sozialen Systemen, ihren Funktionen und den Beziehungen ihrer Mitglieder seit den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts eine zunehmend wichtige Rolle gespielt, eingeleitet durch die Arbeiten von Talcott Parsons. Dessen Grundgedanke war, dass beobachtete Funktionieren biologischer, physikalischer und technischer Systeme auf das Funktionieren menschlicher Gesellschaften zu übertragen. Die Systemtheorie ermöglicht den Sozialwissenschaften, den Perspektivenwechsel vom Verhalten einzelner Individuum hin zum Verhalten sozialer Gruppen vorzunehmen.

Luhmann hat den Kern von Parsons' Systemtheorie als den Satz „Action is system“, Handlung ist System, beschrieben (Luhmann 2004 : 18). Anders formuliert: Über die Handlungen individueller Akteure innerhalb eines gemeinsamen Referenzsystems, im Wechselspiel von individuellen Willen und Bedürfnissen einerseits und den sozialen Rollen und normativen Wertvorstellungen andererseits, entsteht ein gemeinsamer Handlungsrahmen, ein gemeinsames Handlungssystem. Dieses Handlungssystem ist laut Parsons die oberste Systemebene und hat vier Subsysteme, die seine Funktionen beschreiben: der Verhaltensorganismus, die Persönlichkeit des Individuums, das Kultursystem – und die Gesellschaft. (Parsons 1976 : 121).

Parsons begreift die Gesellschaft also als eines von vier Subsystemen des Handlungssystems. Das Subsystem Gesellschaft seinerseits unterteilt sich wieder in vier soziale Subsysteme: Wirtschaft, Politik, kulturelles System und Gemeinwesen.¹⁶ Diese sozialen Subsysteme differenzieren sich wiederum in jeweils vier Sozialsysteme aus. All diese „Sozialsysteme entstehen aus Interaktionen zwischen Menschen. Jedes Mitglied ist einerseits Akteur (mit entsprechenden Zielen, Ideen, Einstellungen usw.) und andererseits Objekt der Orientierung, und zwar sowohl für die anderen Akteure als auch für sich selbst“ (Parsons 1976 : 124).

Laut Parson funktioniert die Differenzierung eines Systems in seine vier Subsysteme immer nach demselben Prinzip, dem sogenannten AGIL-Schema. Parsons nennt, in Anlehnung an seine Definition des Handlungssystems, vier Funktionen, die jedes soziale System erfüllen müsse, um seine Grundfunktion Selbsterhalt sichern zu können, und die sich jeweils in seinen vier Subsystemen widerspiegeln. Die vier Funktionen sind:¹⁷

Über Anpassung (A) an seine Umwelt kann System demnach auf die sich verändernden äußeren Bedingungen im Verhältnis zu seinen eigenen Bedürfnissen reagieren, was eine materielle Öffnung des Systems nach außen voraussetzt. Das Handlungssystem bildet zum Beispiel deshalb das Subsystem Verhaltensorganismus aus.

Über Zielverfolgung (G=Goal Attainment) sei das System in der Lage, übergeordnete Ziele und Motive zu definieren und zu verfolgen, die über den alleinigen Selbstzweck Selbsterhalt hinausgehen. Das Handlungssystem hat hierfür das Subsystem Persönlichkeit des Individuums.

¹⁶ Parsons selbst schreibt: „Die Gesellschaft bezeichnet eine spezielle Klasse von Sozialsystemen“ (Parsons 1976 : 121).

¹⁷ Vergleiche Stark (2009 : 166)

Weil jedes System wiederum aus Einzelsystemen besteht, bedeute Integration (I) , den identitätsstiftenden Zusammenhalt seiner Mitglieder zu erzeugen und zu erhalten. Das Handlungssystem weist seinem Subsystem Kultur diese Funktion zu.

Dank der Fähigkeit zur Aufrechterhaltung (L=Latency) könne ein System, obwohl es sich wie beschrieben in einem ständigen Wandel befindet, seine grundlegende Identität erhalten – dies entspricht der Gesellschaft auf der obersten Handlungssystemebene. Das Handlungssystem füllt diese Funktion durch das Subsystem Gesellschaft aus.

Soziale Systeme, so Parsons, zeichnen sich ganz allgemein durch ein Höchstmaß an Selbstgenügsamkeit im Verhältnis zu ihrer Umwelt, einschließlich anderer Systeme, aus. Anders formuliert, brauchen soziale Systeme eigentlich nur sich selbst zum Überleben, was mit einer anderen ihrer Kerneigenschaften begründet wird: Soziale Systeme, führt Luhmann aus, seien „selbstreferentiell“ oder auch „autopoetisch“, das heißt, sie produzieren „die Elemente, aus denen sie bestehen“, weitgehend aus sich selbst heraus und befinden sich so in einem fortwährenden Selbsterneuerungsprozess (Luhmann 1991 : 128).

Allerdings hat die Selbstgenügsamkeit sozialer Systeme ihre Grenzen, da eine völlige Abschottung gegenüber ihrer Umwelt laut Parsons (1972 : 17f.) weder mit dem Status der Gesellschaft als eines von vier Handlungssystemen noch mit dem Status jedes denkbaren sozialen Systems als eines von jeweils vier gleichrangigen Subsystemen vereinbar wäre. Dabei gilt die Richtschnur: So viel Austausch wie nötig, so wenig wie möglich.

Parsons definiert die Selbstgenügsamkeit des sozialen Systems Gesellschaft im Verhältnis zu seiner Umwelt dementsprechend als „Stabilität der Austauschbeziehungen und die Fähigkeit, Austauschvorgänge im Interesse eines guten Funktionierens der Gesellschaft zu kontrollieren“ (Parsons 1972 : 17). Diese Kontrolle könne in der Fähigkeit, mit Störungen fertigzuwerden oder sie zu vermeiden, bestehen, aber auch darin, die Umwelt im eigenen Sinne günstig zu beeinflussen.¹⁸ Diese Beschreibung lässt sich analog für die gesellschaftlichen Subsysteme wiederholen.

¹⁸ Laut Luhmann gilt dies aber nur für offene Systeme, die er von den geschlossenen, die also keinen Kontakt zu ihrer Umwelt haben, unterscheidet. Da er jedoch Parsons folgend gleichzeitig betont, dass soziale Systeme immer offen seien, kann die Betrachtung auch an dieser Stelle auf sie beschränkt bleiben (Luhmann 2004 : 45).

Luhmann erweitert diesen Gedanken und begibt sich gleichzeitig in einen Gegensatz zu Parsons Handlungssystembegriff: „Ein Sozialsystem entsteht, wenn sich Kommunikation aus Kommunikation entwickelt“. Dies sei das zentrale Element der Autopoesis, über das jedes soziale System verfüge, sozusagen die systembildende Operation (Luhmann 2004 : 78). Für Luhmann ist also nicht die Handlungsebene zentral für das Entstehen eines Systems, sondern die Kommunikation. Diese Kommunikation diene der Abgrenzung eines sozialen Systems von seiner Umwelt und seiner Selbstvergewisserung nach innen.

Parsons schreibt, zur gesellschaftlichen Selbstgenügsamkeit gehöre unter anderem, über den Status der Systemmitgliedschaft auf die individuelle Persönlichkeit jedes einzelnen einwirken zu können. „Eine Gesellschaft ist nur insoweit genügsam, als sie im allgemeinen auf den angemessenen Beitrag ihrer Mitglieder zum Funktionieren der Gesellschaft zählen kann“ (Parsons 1972 : 17). Dieser Beitrag werde garantiert, indem das System Gesellschaft und seine Institutionen durch Werte legitimiert werden, die von den Mitgliedern der Gesellschaft mit relativem Konsens gebilligt werden.

Luhmann setzt sich an dieser Stelle nicht in Widerspruch zu Parsons Analyse, kehrt dessen Perspektive jedoch um, indem er, statt den Wertkonsens der Systemmitglieder hervorzuheben, deren Abgrenzung von der Systemumwelt als konstitutives Merkmal in den Vordergrund stellt. Die gemeinsame Differenzierung der Systemmitglieder von den Mitgliedern eines anderen Systems sei das Einzige, was es zu seinem Bestehen brauche: „Die erste Aussage betrifft die Formanalyse: Das System ist Differenz. Die zweite Aussage besagt: Das System braucht nur eine einzige Operation, einen einzigen Operationstypus, um, wenn es weitergeht, (...) die Differenz zwischen System und Umwelt zu reproduzieren, Kommunikation durch Kommunikation“ (Luhmann 2004 : 79f.).

Die von Parsons, Luhmann und anderen entworfene Theorie sozialer Systeme ist selbstverständlich weitaus komplexer, für die Erwägungen dieser Arbeit reichen jedoch die dargestellten Grundzüge aus. In zwei Sätzen zusammengefasst lauten sie:

Ein soziales System (die Gesellschaft als Ganzes oder auch einzelne ihrer Subsysteme) besteht aus Mitgliedern, die in komplexen Handlungsbeziehungen zueinander stehen und sich als System, das weitgehend selbstgenügsam, selbstreferenziell und autopoetisch ist, über Kommunikation von ihrer Umwelt abgrenzen. Die Umwelt ist über kontrollierte Input-/Output-

Beziehungen in das Funktionieren des sozialen Systems miteinbezogen, dessen zentrale Funktion der Selbsterhalt ist.

So wie Luhmann Parsons nicht in der Formulierung seines Handlungsystembegriffs folgt, so beschränkt er auch die möglichen Subsysteme eines Systems nicht auf das AGIL-Schema. Im Gegenteil: Für ihn sind weitaus mehr Funktionsdifferenzierungen denkbar, abhängig vom Gegenstand eines sozialen Systems. Gemäß dem Prinzip der funktionalen Differenzierung können soziale Systeme daher fast beliebig viele Sub- oder Teilsysteme entwickeln. Unterhalb des sozialen Systems Gesellschaft zum Beispiel übernehmen zahlreiche Teilsysteme spezifische Funktionen – das Wirtschaftssystem genauso wie das Politische System, das Wissenschaftssystem genauso wie das Rechtssystem.

Auf der Grundlage von Luhmanns Überlegungen sollen in dieser Arbeit drei Sub- oder Teilsysteme des sozialen Systems Gesellschaft untersucht werden: die Politik¹⁹, die Wissenschaft und drittens die Wissenschaftsadministration.²⁰ Alle drei Teilsysteme werden im Sinne Luhmanns als soziale Systeme gesehen, deren Funktionslogik der zuvor beschriebenen entspricht.

Die drei Teilsysteme werden dabei wie folgt verstanden:

1. Das MPIB wird als Gesamtheit seiner Mitglieder betrachtet, wobei nicht unterschieden wird zwischen wissenschaftlicher Ebene einerseits und einer administrativen Ebene andererseits. Im Sinne einer wissenschaftlichen Selbstverwaltung lagen alle wesentlichen Entscheidungen und Prozesse am Institut in der Hand seiner (wissenschaftlichen) Mitglieder. Insofern wird im Folgenden das MPIB als das Synonym für das Teilsystem Wissenschaft verwendet.

2. Die Bildungs- bzw. Wissenschaftspolitik zeichnet sich im Wesentlichen durch zwei Ebenen aus: die der Berufspolitiker in Bund und Ländern und die der ministerialen Verwaltungsebene. Explizit wird in dieser Arbeit allerdings nur die Austauschbeziehung mit der Ebene der Berufspolitiker betrachtet, die zwar im Umfeld ihrer Ministerialbürokratie agieren, aber dann doch eigenständig gegenüber dem Institut kommunizieren. Insofern ist die ministeriale Verwaltungsebene für die Politiker im Sinne dieser Arbeit nur eine Nebenbedingung ihrer Entscheidungsprozesse. Dass in einer solchen Sichtweise eine Vereinfachung besteht, ist dem

¹⁹ ...die von Parsons ja als eines von vier primären Subsystem bezeichnet wird...

²⁰ Es wäre auch denkbar, die Wissenschaftsadministration wiederum als Subsystem der Wissenschaft zu betrachten. Im Rahmen dieser Arbeit werden beide Teilsysteme jedoch als gleichrangig verstanden, wie in der folgenden Beschreibung der drei untersuchten Teilsysteme erläutert werden wird.

Autor bewusst. Die Komplexität, die Teilsysteme Politik und Verwaltung in ihrer tatsächlichen Verschachtelung innerhalb der Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu betrachten, würde die praktische Realisierbarkeit dieser Arbeit in Frage stellen. Insofern wird im Folgenden die Ebene der Berufspolitik, die unter der Nebenbedingung ihrer Ministerialbürokratie agieren, als Teilsystem Politik behandelt.

3. Die Max-Planck-Gesellschaft wiederum soll als administratives Konstrukt Wissenschaftlern das Arbeiten ermöglichen und ihnen dafür die nötige administrative Struktur zur Verfügung stellen. In der MPG-Satzung heißt es in Paragraph 1 wörtlich: „Die Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e. V. verfolgt den Zweck, die Wissenschaften zu fördern.“²¹ Die Förderung – oder genauer: die Ermöglichung – von Wissenschaft ist ihr einziger Sinn und Zweck. Im Unterschied zur Bildungspolitik formuliert sie also keine politischen Aufträge in Richtung der Forschung, sondern hat als Ziel, die Max-Planck-Wissenschaft insgesamt zu erhalten und voranzubringen. Wie bereits erwähnt, haben auch die Apparate in den Wissenschaftsministerien von Bund und Ländern administrativen Charakter, werden in dieser Arbeit jedoch als Nebenbedingung des Teilsystems Politik betrachtet. Das heißt im Umkehrschluss: In dieser Dissertation gilt nur die MPG als synonym mit dem Teilsystem Wissenschaftsadministration. Auch hier nimmt der Autor eine bewusste Komplexitätsreduktion vor: Die MPG hat mit der Generalverwaltung einen beamtenähnlichen Verwaltungsapparat; sie hat allerdings auch eine Führungsebene, die größtenteils ebenfalls nach dem Prinzip der wissenschaftlichen Selbstverwaltung funktioniert; das heißt: Ihre Gremien sind von (größtenteils noch aktiv forschenden) Wissenschaftlern besetzt. Diese Wissenschaftler sind gleichzeitig Mitglieder des Teilsystems Wissenschaft (nämlich an ihren jeweiligen Instituten); für den Zweck dieser Arbeit werden sie jedoch nur als Mitglieder des Teilsystems Wissenschaftsadministration betrachtet²², wobei ihre wissenschaftliche Verortung eine Nebenbedingung des Agierens der MPG ist, die im Rahmen dieser Arbeit ausführlich erläutert werden wird.

²¹ Fassung vom 14. Juni 2012, siehe <https://www.mpg.de/199506/satzung.pdf>, zuletzt abgerufen am 14.05.2015.

²² Das Verhältnis zwischen Gremien und Generalverwaltung beschreibt die MPG-Satzung in Paragraph 20 wie folgt: (2) Die Generalverwaltung führt die laufenden Geschäfte der Gesellschaft. (...) (3) Die Generalverwaltung unterstützt die Organe der Gesellschaft und die Institute bei der Erfüllung ihrer Verwaltungsaufgaben. Sie überprüft die Verwaltung der Institute, insbesondere die Einhaltung der Haushaltspläne.

In Rückbezug auf Parsons und Luhmann gilt dann:

Alle drei betrachteten gesellschaftlichen Teilsysteme haben, das ist die Grundperspektive für dieser Arbeit, als Grundfunktion den Selbsterhalt; sie sind weitgehend selbstgenügend, selbst-referentiell und autopoetisch.

Bezogen auf die Wissenschaft bedeutet dies beispielhaft, dass sie ihre eigenen Normen und Werte erzeugt und pflegt, dass sie die Systemmitgliedschaft von der Beachtung der per Konsens gefundenen Werte abhängig macht und darüber hinaus ihre Funktionsweise weitgehend selbst reguliert. Die Umwelt des Teilsystems Wissenschaft wird als „außen“ empfunden, die Beziehungen zu diesem „Außen“ folgen der Logik der von Parsons beschriebenen Stabilität der Austauschbeziehungen mit dem Ziel, Austauschvorgänge im Sinne des guten Funktionierens des sozialen Systems Wissenschaft zu kontrollieren und die Umwelt im Sinne des Systems Wissenschaft günstig zu beeinflussen. Diese Funktionsbeschreibung ließe sich wortgleich für die Teilsysteme Politik und Wissenschaftsadministration wiederholen.

Doch auch wenn alle drei betrachteten Teilsysteme die gleichen Grundfunktion Selbsterhalt (und die damit einhergehenden vier Funktionen) haben: Politik, Wissenschaft und Wissenschaftsadministration können gleichzeitig sehr deutlich über ihre *weiteren*, sehr unterschiedlichen erweiterten Funktionsprinzipien voneinander abgegrenzt werden. Um diese Abgrenzung vorzunehmen, folgt diese Arbeit dem Grundverständnis, das Max Weber von Wissenschaft und Politik hat und wie er es in seinen Bänden „Wissenschaft als Beruf“ und „Politik als Beruf“ beschrieben hat.²³ Wissenschaft dient demnach dem *Erkenntnisgewinn* und der *Analyse*, die Politik hingegen dem *Machtgewinn*, den *Machterhalt* und die *Entscheidungsfindung*. In Ergänzung zu Weber seien der Forschungsadministration als weitere Funktionen das *Durchsetzen von Entscheidungen* und das *Auferlegen von Sanktionen* zugeordnet.

Damit soll keineswegs bestritten werden, dass die drei Teilsysteme nicht auch in ihren weiteren Funktionen wechselseitig verschränkt sind. Oder anders formuliert: Auch die Wissenschaft und die Wissenschaftsadministration kennen die Funktionsprinzipien Machtgewinn und Machterhalt; auch die Politik und die Wissenschaftsadministration kennen das Funktionsprinzip Erkenntnisgewinn; und auch die Wissenschaft und Politik kennen die Funktion des Durchsetzens von Entscheidungen.

²³ Weitere Erläuterungen zu Max Weber und seinen wissenschaftstheoretischen Positionen siehe Abschnitt 2.2.6.

Nur ist der Beitrag der jeweiligen erweiterten Funktionen zur von Luhmann definierten Grundfunktion jedes Systems, dem Systemerhalt, unterschiedlich zu werten. Vom tatsächlichen Grad der Gemeinsamkeit oder der Verschiedenheit der den Teilsystemen Wissenschaft und Politik zugeordneten Funktionen ist dann auch die Beantwortung der Frage abhängig, die Lamping und Schridde (2011 : 15) aufwerfen, und zwar ob Politikberatung am Ende nicht doch nur „erfolgreich scheitern“ könne, weil beide Systeme so unterschiedlich seien.

Ebenso könnte man fragen, ob das systemische Grundprinzip der Selbstgenügsamkeit dem Teilsystem Politik überhaupt eine ausreichende Aufnahme von Input von außen ermöglicht, ob also anders formuliert die Politik als selbstreferentielles, autopoetisches System überhaupt in der Lage sein kann, die Kommunikation seitens der Wissenschaft sinnvoll zu verarbeiten. Kümmel (2002 : 11) spielt genau auf diese Frage an, wenn er schreibt: „Vielmehr ist mit Niklas Luhmann daran zu erinnern, dass die 'Aufnahme eines Input immer an die Anschlussfähigkeit im aufnehmenden System gebunden ist'.“

Die Frage nach der Aufnahmefähigkeit des Systems Politik ist im Sinne der Fragestellungen dieser Arbeit von Interesse – allerdings nur eingeschränkt, geht es bei der Betrachtung der Folgen wissenschaftlicher Politikberatung für die Wissenschaft doch vorrangig um die Frage, wie das MPIB auf Input von außen reagiert. Des Weiteren wird in dieser Dissertation betrachtet werden, wie sich die Funktionsweisen des sozialen Systems Wissenschaft am Beispiel des Instituts durch die Wechselwirkung mit den anderen Teilsystemen verändern. Umso aufschlussreicher im Sinne dieser Arbeit ist daher die Umkehrung der Perspektive von Lamping und Schridde: Wie aufnahmefähig ist das Teilsystem Wissenschaft hinsichtlich des von anderen Teilsystemen kommenden Inputs? Verhindert seine Selbstgenügsamkeit womöglich die gleichzeitig von Parsons beschriebene angemessene Verarbeitung der Kommunikation seitens anderer Teilsysteme – sodass genau das eintritt, was Buchholz als „defizitäre Perzeption der Wirklichkeit durch Wissenschaft und somit auf eine Überschätzung der wissenschaftlichen Rationalität“ (Buchholz 2008 : 8) beschrieben hat?

2.2.2 Politikberatung als Wechselbeziehung von Wissenschaft und Politik

Auf der Grundlage der systemtheoretischen Überlegungen soll nun in den folgenden Abschnitten ein für diese Arbeit hilfreiches Modell der Politikberatung erarbeitet werden, das die

Teilsysteme Wissenschaft, Politik und Wissenschaftsadministration in ihren Austauschbeziehungen zueinander hinreichend beschreibt.

Dabei soll es zum einen darum gehen, eine für diese Arbeit systemtheoretisch geeignete Definition des Begriffs „wissenschaftliche Politikberatung“ abzuleiten, und zum anderen den grundlegenden Prozess der Wechselwirkung zu schildern, wie er sich in Form der Politikberatung zwischen den Systemen Politik und Wissenschaft manifestiert.

a) Definition des Begriffs „wissenschaftliche Politikberatung“ für dieser Arbeit

Die Literatur zur Politikberatung ist mittlerweile so erschöpfend, dass ein Überblick zwangsläufig unvollständig bleiben muss (Buchholz 2008 : 15). Grundsätzlich aber gilt: Gegenwärtig existiert kein einheitliches Verständnis davon, was Politikberatung genau ist und mit welchem systematischen Begriff sie sich am treffendsten beschreiben ließe (Buchholz 2008 : 65). Die praktische Verwendung des Terminus „Politikberatung“ kann daher nur als diffus und amorph gewertet werden. „Demnach werden alle möglichen Formen mit allen möglichen Inhalten politischer Kommunikation, politischen Managements und politischer Einflussnahme mit dem Etikett der Politikberatung belegt, ob es sich nun um Beratung im (...) expliziten Sinn handelt oder nicht“ (Schützeichel 2008 : 15).

Im Sinne Bourdieus (2000) wäre der Einfluss der Wissenschaft auf die Politik demnach umso stärker, je größer das von den Wissenschaftlern angesammelte symbolische Kapital ist. Dieses verleiht seinen Trägern Einfluss und gesellschaftliche Anerkennung und privilegierte Positionen. In Bezug auf die Rolle der Wissenschaft in der Politikberatung bedeutet dies, dass die Politik umso mehr auf die Wissenschaft hört, je mehr sie aufgrund des symbolischen Kapitals der Wissenschaftler bereit ist, diese an der eigenen Macht zu beteiligen.

Schützeichel (2008 : 15) bietet folgende Definition der *wissenschaftlichen* Politikberatung an: „Wissenschaftliche Politikberatung heißt nicht, dass eine Beratung durch wissenschaftlich ausgebildete Experten stattfindet, sondern dass die Beratung sich auf wissenschaftliches, d.h. methodisch gesichertes und systematisiertes Wissen bezieht.“ Weiter gedacht heiße dies, dass wissenschaftliche Politikberatung als Beratung durch Vertreter der Wissenschaft zu verstehen sei und nicht als Beratung durch wissenschaftlich ausgebildete Berater, „die sich auch in vielen anderen Organisationen der Politikberatung und des politischen Systems selbst finden.“

Die von Schützeichel vorgenommene Abgrenzung von wissenschaftlicher zu allgemeiner Politikberatung ist aus Sicht des Autors dieser Dissertation als Deutungsmuster wissenschaftlicher Politikberatung brauchbar und passt zu ihrer systemtheoretischen Perspektive. Sie wird daher den folgenden Überlegungen zugrundegelegt.

Ebenfalls zu der in dieser Arbeit eingenommenen systemtheoretischen Perspektive passt ein Vorschlag, den Weingart in Anlehnung an Luhmann macht: Demnach kann die wissenschaftliche Politikberatung als strukturelle Kopplung zwischen den Funktionssystemen Wissenschaft und Politik analysiert werden (Luhmann 1991 : 22; Weingart 2003 : 87). Die strukturelle Kopplung bietet eine Erklärung, wie an sich autopoetische und selbstreferentielle, also allein auf sich bezogene Systeme in Kontakt miteinander treten und sich aufeinander abgestimmt entwickeln können.

Die konkrete Wechselbeziehung zwischen den beiden Teilsystemen Politik und Wissenschaft lässt sich am besten vor dem Hintergrund der Weberschen Philosophie begreifen. Schluchter befindet, mithilfe einer genaueren Analyse der Weberschen Begriffe Wertfreiheit und Verantwortungsethik²⁴ werde erkennbar, dass Weber Wissenschaft und Politik weder unter methodologisch-ethischem noch unter institutionellem Gesichtspunkt naiv miteinander identifizieren oder total gegeneinander isolieren wollte, sondern eine Form der Wissenschaftsbezogenheit politischen Handelns forderte, „durch die trotz Anerkennung des Eigenrechts von Erkenntnis und Entscheidung beide verbindlich aneinander korrigiert werden können“ (Schluchter 1971 : 56f.) Auf methodologischer Ebene könne man einen notwendigen inneren Zusammenhang zwischen Wertfreiheit und Verantwortungsethik, auf institutioneller Ebene die Gleichrangigkeit der gesellschaftlichen Subsysteme Wissenschaft und Politik nachweisen.

Wie in Abschnitt 2.2.5. ausführlich erläutert werden wird, entspricht dem Weberschen politischen Begriffspaar „Verantwortungsethik“ und „Gesinnungsethik“ in der Forschung die Differenzierung zwischen „schlechter Wissenschaft“, die vollkommen abhängig von den Werturteilen des Forschers ist, und „guter Wissenschaft“, die zwar auch nie unabhängig sein kann von der Subjektivität des Forschers, deren Verfechter bei aller erkenntnistheoretischen Beschränkung aber zumindest die „Wahrheit wollen“. Die Verknüpfung zur Systemtheorie, die Schluchter andeutet, liegt in der Gleichrangigkeit der Subsysteme Wissenschaft und Politik und der Wechselwirkung ihrer beschriebenen Wertesysteme.

²⁴ Siehe hierzu auch Abschnitt 2.2.6.

Vor diesem Hintergrund kann die in Anlehnung an Schützeichel gefundene brauchbare Definition wissenschaftlicher Politikberatung weiter präzisiert werden: *Politikberatung im Sinne dieser Arbeit ist die Praxis von Vertretern der Wissenschaft, auf der Grundlage ihrer aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnis Vertretern der Politik konkreten Rat zu erteilen, mit dessen Hilfe diese verantwortbare Entscheidungen treffen können.*

Eine noch engere Definition ist bereits in der Einleitung formuliert worden: *Wenn das Teilsystem Wissenschaft im Auftrag des Teilsystems Politik Gutachten erstellt und in Expertenkommissionen tätig wird, ist von wissenschaftlicher Politikberatung die Rede.*

Beide Definitionen grenzen sich bewusst ab von dem weiter gefassten Verständnis von wissenschaftlicher Politikberatung, das in Anlehnung an Schützeichel bereits verworfen wurde; ein Verständnis, demzufolge Politikberatung jedwede Form von versuchter Kommunikation mit oder Einflussnahme auf die Politik von außen ist, und zwar von aus allen denkbaren gesellschaftlichen Teilsystemen heraus, sei es Wirtschaft, Wissenschaft oder NGOs.

b) Einschlägige Literatur zu den Wechselwirkungen wissenschaftlicher Politikberatung

Nachdem diese grundsätzliche Definition wissenschaftlicher Politikberatung gefunden wurde, soll nun nach einem konkreten Modell gesucht werden, das eine systemtheoretische Analyse der Wechselwirkungen im Zusammenhang mit der Politikberatung durch das MPIB ermöglicht.

Wie in Abschnitt 2.1.4. dargestellt, existiert bisher keine einzige wissenschaftliche Arbeit, die anhand des Beispiels MPIB die Praxis und die Folgen von Politikberatung untersucht. Demgegenüber gibt es zahlreiche Arbeiten, die – meist in Form von Fallstudien – die *wissenschaftliche Politikberatung im Bereich des Bildungswesens insgesamt* betrachten.

Beispielhaft zu nennen ist hier unter anderem der Band „Pisa als bildungspolitisches Ereignis“ (Tillmann 2008), der anlässlich des mäßigen Abschneidens Deutschlands vor allem in den ersten Pisa-Vergleichsstudien über eine Mehrebenenanalyse untersucht, welche verschiedenen Variationen ministeriellen Handelns es als Reaktion auf die Ergebnisse gab und wie diese im Wechselspiel der politischen und administrativen Kommunikation entstanden sind.

Altrichter (2008) und andere wiederum widmen sich in der Buchreihe „Educational Governance“ der Frage, wie Steuerungs- und Governance-Ansätzen dazu genutzt werden können,

um unterschiedliche Schulsysteme, Fragen der Schulrechtsentwicklung oder etwa auch der Einrichtung autonomer Schulleitungen sinnvoll analysieren zu können.

In der Smitten (2010) liefert eine Übersicht über die wesentlichen Forschergruppen im Bereich der Hochschulforschung, die sich im Feld der Politikberatung engagieren. Dabei nennt sie die Entwicklung der Studierenden- und Absolventenzahlen, die Studienstrukturreformen und die Neue Hochschulsteuerung als besonders relevante Hintergründe aktuellen politischen Beratungsbedarfs.

Esser u.a. (2014) diskutieren die Kommunikation zwischen Politik und Wissenschaft in Bezug auf die berufliche Bildung und loten dabei die Möglichkeiten und Grenzen der Politikberatung aus. Autoren aus Wissenschaft und Politik beleuchten dabei das Spannungsverhältnis zwischen unabhängiger Forschung und dem Auftrag zur Politikberatung und leiten Folgerungen für eine Institution wie das Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) ab, das qua Gründung den Auftrag hat, Politikberatung zu betreiben.

Zahlreiche weitere Bände und Artikel könnten diese Aufzählung ergänzen. Insgesamt fällt auf, dass die vorliegenden Arbeiten zur Politikberatung im Bildungswesen entweder reine Erörterungen sind oder für ihre empirischen Untersuchungen ausschließlich eine Steuerungs- und Governance-Perspektive gewählt haben. Eine explizite Betrachtungsweise der Politikberatung im Sinne der Systemtheorie konnte nicht gefunden werden. Dies ist umso erstaunlicher, weil nach Überzeugung des Autors dieser Dissertation eine systemtheoretische Betrachtung zur Analyse von Wechselwirkungen im Rahmen der Politikberatung außerordentlich geeignet ist und einen hohen Erkenntnisgewinn verspricht.

An dieser Stelle soll daher der Blick auf die *Literatur zur wissenschaftlichen Politikberatung über das Bildungswesen hinaus* erweitert werden. Interessant ist dabei wiederum, dass zu einem wichtigen Forschungsinteresse dieser Arbeit, den Folgen der beschriebenen Wechselbeziehung zwischen Wissenschaft und Politik für das Verhalten der Wissenschaft, in der Literatur kaum Anhaltspunkte zu finden sind.

Erwähnt sei in diesem Zusammenhang ein von Gerhard Kümmel und anderen ausgeführtes Rationalitätsgefälle speziell zwischen Sozialwissenschaften und Praxis. Konkret gemeint ist damit, dass Wissenschaftler ihren Erkenntnissen mehr Wirkungsmacht in der Praxis zuschreiben, als diese am Ende tatsächlich haben. Diese Illusion sei „auf eine defizitäre Perzeption der

Wirklichkeit durch Wissenschaft und somit auf eine Überschätzung der wissenschaftlichen Rationalität zurückzuführen“ (Buchholz 2008 : 8).

Anders formuliert: Womöglich ist das System Wissenschaft nicht so rational, wie es vorgibt zu sein, weil es einerseits die Wirklichkeit selbst verzerrt wahrnimmt und andererseits, je mehr Wissenschaftler von der Politik hofiert werden, zur Selbstüberschätzung neigt. Zugleich verbergen sich hinter der vermeintlichen Evidenzbasiertheit der wissenschaftlichen Beratung möglicherweise Dogmatismus und persönliche Motivationen der einzelnen Wissenschaftler, die in ihrer eigenen Weltanschauung begründet liegen. Die Sichtweise Kümmels knüpft an Nullmeiers (2011 : 42) Vorwurf, Wissenschaftler gehe es allzu schnell um Herrschaftsbeteiligung.

Während wie beschrieben kaum Literatur zu den Auswirkungen wissenschaftlicher Politikberatung auf den Wissenschaftsbetrieb selbst vorliegt, werden der Einfluss der wissenschaftlichen Politikberatung auf die Politik – wie zu erwarten war – sehr grundsätzlich und vielfältig diskutiert. Als Dimension der wissenschaftlichen Politikberatung ist dieser Einfluss für diese Arbeit zwar nur eingeschränkt von Interesse, soll hier in ihren wesentlichen Zügen aber kurz wiedergegeben werden.

Von der Politik aus betrachtet beschreibt Schützeichel (2008) den Sinn von wissenschaftlicher Politikberatung mit zwei Funktionen.

Die erste Funktion nennt er *epistemisch*, sie besteht im Treffen wissenschaftsbasierter und damit rationaler Entscheidungen.

Die zweite Funktion bezeichnet Schützeichel als *legitimatorisch* und spielt damit an auf das Ziel der Politik, mithilfe der wissenschaftlichen Beratung ihre Entscheidungen vor der Öffentlichkeit zu rechtfertigen – ein Vorgehen, das durchaus auch rein symbolischen Charakter haben könne (Schützeichel 2008 : 16). Demnach hätte die Politik dann schon eine Entscheidung getroffen, bräuchte jedoch zur öffentlichen Legitimation die Autorität der Wissenschaft, würde dabei also die Wissenschaft möglicherweise missbrauchen für ihre Zwecke.

Schützeichel führt weiter aus: Verstehe man umgekehrt wissenschaftliche Politikberatung als Arena, in welcher Wissen und Macht aufeinanderstoßen und in der kollektiv bindende Entscheidungen hergestellt bzw. durchgesetzt würden, so stelle sich auch die Frage nach der poli-

tischen, der demokratischen Legitimation der wissenschaftlichen Expertise (Schützeichel 2008 : 26). Eine Frage, die umso relevanter wird in Verbindung mit Nullmeiers Kritik, Wissenschaftlern gehe es allzu schnell um Herrschaftsbeteiligung.

Eine Demokratisierung der wissenschaftlichen Politikberatung kann Schützeichel zufolge dann entweder in einer Ausweitung des Expertenkreises über das System Wissenschaft hinaus auf alle von Entscheidungen betroffenen Bürger (*partizipatorisches Modell*) oder zumindest ihrer Repräsentanten (*korporatistisches Modell*) bestehen – wobei dann die vorher gefundene, für diese Arbeit brauchbare Definition von wissenschaftlicher Politikberatung nicht mehr erfüllt wäre – oder aber drittens in einer Ausweitung der wissenschaftlichen Politikberatung über die Institutionen des Zentrums der Politik wie Regierungsapparat und Parteien in die *Peripherie des politischen Systems* hinein (soziale Bewegungen, Initiativen etc.) (Schützeichel 2008 : 26).

Der Aspekt der Demokratisierung der wissenschaftlichen Politikberatung ist im Zusammenhang dieser Arbeit durchaus von Interesse, schließlich berührt die Frage nach dem Selbstverständnis derjenigen Forschenden am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, die besonders engagiert in der Politikberatung waren, selbstverständlich auch die Frage nach ihrer selbst empfundenen gesellschaftlichen Legitimation als Ratgebende.

Buchholz (2008 : 17) nimmt eine Klassifikation von wissenschaftlicher Politikberatung vor, die sich wiederum auf Habermas bezieht:

a) Das *dezisionistische* Modell der wissenschaftlichen Politikberatung trennt den technischen Sachverstand der Bürokratie von der rational nicht begründbaren Entscheidung des Politikers, die allerdings auf Sachverstand fußt;

b) das *technokratische* Modell beschreibt eine Abhängigkeitssituation des Politikers vom Experten, wobei letzterer die Sachzwänge und Lösungsansätze vorgibt und ersterer dem nur folgen kann (Buchholz 2008 : 17). Bei diesem Modell sind bereits auf den ersten Blick Ähnlichkeiten zur zitierten Auffassung von Hellmut Becker zu erkennen, der ebenfalls die Kausalkette in der Entscheidungskette von der Wissenschaft hin zur Politik konstruiert.

c) Eine wirkliche Rationalisierung der Politik kann Habermas womöglich auch daher nur in seinem dritten Modell erkennen: dem *pragmatischen* (Habermas 1968b: 121f.) Dieses be-

schreibt er als kommunikativen Prozess, in dem technisch Mögliches und gesellschaftlich Wünschenswertes gegeneinander abgewogen werden. Folge ist eine Art gegenseitige Kontrolle von Wissenschaft und Politik und eine gemeinsame Entscheidung, die im Idealfall unter Beteiligung der Bürger gefällt werden sollte (Buchholz 2008 : 17).

Insgesamt fällt wie zuvor schon bei der Betrachtung der Arbeiten zur Politikberatung speziell im Bildungswesen auf, dass auch für die vorliegenden Arbeiten zur Politikberatung insgesamt ausschließlich eine Steuerungs- und Governance-Perspektive gewählt worden ist. Eine explizite Betrachtungsweise der Politikberatung im Sinne der Systemtheorie – also als strukturelle Kopplung zwischen den verschiedenen Funktionssystemen Politik und Wissenschaft in der Form, wie Weingart sie anregt und wie sie für diese Arbeit vorgenommen werden soll – konnte nicht gefunden werden. Buchholz (2008 : 22) behauptet sogar, eine solche existiere bislang nicht.

2.2.3 Modell der wissenschaftlichen Politikberatung

In diesem Abschnitt soll die für diese Arbeit gewählte systemtheoretische Perspektive mit der gefundenen Definition der wissenschaftlichen Politikberatung unter Berücksichtigung der einschlägigen Literatur nun zu einem Modell verknüpft werden, das zum Ausgangspunkt der weiteren Auseinandersetzung mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung werden soll.

Habermas hat wie zuvor dargestellt in der wissenschaftlichen Politikberatung zwischen drei Modellen unterschieden. Die Praxis der wissenschaftlichen Politikberatung am MPIB fällt möglicherweise unter das zweite, das *technokratische*, vor allem aber unter das dritte von Habermas genannte, das *pragmatische* Modell.

Aufbauend auf den Grundlagen von Systemtheorie und Habermas' Argumentation kann die komplizierte Wechselbeziehung zwischen den Systemen Politik und Wissenschaft als mehrphasiger Prozess beschrieben werden. Dieser stellt sich im Detail wie folgt dar:

In der *ersten Phase* tauschen die Teilsysteme Politik, Wissenschaftsadministration und Wissenschaft Informationen aus: Entweder signalisiert die Politik der Wissenschaft Informationsbedarf und das Entscheidungsproblem, vor dem sie steht. Oder die Wissenschaft setzt die Politik erst von einem Problem in Kenntnis, in dessen Zusammenhang eine politische Ent-

scheidung getroffen werden muss. Signalisiert die Politik daraufhin Kommunikationsinteresse, geht der Prozess ebenfalls weiter. Das Teilsystem Wissenschaftsadministration stellt dem Teilsystem Wissenschaft, damit dieses mit der Politik interagieren kann, bereits im Vorfeld die notwendigen rechtlichen Rahmenbedingungen, administrativen Dienstleistungen und Prozesse zur Verfügung. Dazu gehört, je nach Verfasstheit des Teilsystems Wissenschaft, auch die Verwaltung und Zuteilung von Finanzmitteln. Ansonsten verhält sich das Teilsystem Administration in der ersten Phase weitgehend passiv und ist nicht an der Wechselwirkung zwischen Politik und Wissenschaft beteiligt. Allerdings hat die Wissenschaftsadministration implizite oder, falls in den zuvor erwähnten rechtlichen Rahmenbedingungen ausdrücklich erwähnt, explizite Erwartungen an das aus ihrer Sicht korrekte Rollenverhalten des Teilsystems Wissenschaft. Dieses korrekte Rollenverhalten könnte zum Beispiel im Sinne von Nullmeier (2011: 42) bedeuten, dass Wissenschaft sich nicht um Herrschaftsbeteiligung bemühen darf.

Grundsätzlich gilt: Die *erste Phase* der strukturellen Kopplung zwischen den Teilsystemen Wissenschaft und Politik im Prozess der wissenschaftlichen Politikberatung kann informell oder formell, spontan oder institutionalisiert in Form bestehender Beratungswege geschehen. Dabei verlässt die Wissenschaft bereits in dieser ersten Phase, indem sie selbst aktiv wird, gegebenenfalls die Rolle des reinen Wissenslieferanten. Oder, wie Nullmeier (2011 : 42) ausführt: „Wissenschaftlicher Politikberatung im Nebenberuf geht es – mindestens auch – um Herrschaftsbeteiligung, um den Aufstieg einer Schicht wissenschaftsgrauer Eminenzen, mit hin um Mitwirkung als politischer Akteur in privilegierter Weise qua erleichtertem Zugang zu den Entscheidungsprozessen und dem politischen Führungspersonal.“

In der *zweiten Phase* findet innerhalb des Teilsystems Wissenschaft der Erkenntnisprozess statt in Form von neuer Forschung oder der Neuorganisation bereits vorhandener Erkenntnisse im Hinblick auf das zu lösende Entscheidungsproblem. Gegebenenfalls greift das Teilsystem Wissenschaft zu diesem Zeitpunkt auf weitere Dienstleistungen und Prozesse des Teilsystems Wissenschaftsadministration zurück.

In der *dritten Phase* teilt die Wissenschaft der Politik die gefundenen Erkenntnisse mit, die auch in der Feststellung einer nicht ausreichenden Erkenntnisgrundlage bestehen können. Dieser Schritt kann wieder informell ablaufen oder in Form institutionalisierter Kommunikationswege etwa in Form bestehender Gremien und Gutachten. Er kann öffentlich kommuniziert werden oder über vertrauliche Kanäle ablaufen. Dabei können entweder reine Informa-

tionen mitgeteilt werden oder bereits daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen. Letztere wären im Sinne der von Nullmeier geäußerten Skepsis bereits wieder der Versuch einer Herrschaftsbeteiligung seitens der Wissenschaftler und damit nicht mehr wissenschaftliche Politikberatung im Sinne Habermas', denn, wie Rüb (2011 : 82) ausführt, diese könne nicht den Horizont von Möglichkeiten verengen oder Komplexität reduzieren, sondern die Vielzahl möglicher Handlungsoptionen könne nur von der Politik entschieden werden. Das Teilsystem Wissenschaftsadministration nimmt in dieser Phase erneut eine Beobachterrolle ein. Verhält sich die Wissenschaft entsprechend den impliziten oder expliziten Erwartungen, die die Wissenschaftsadministration an sie hat, verharret diese in ihrer Beobachterrolle. Ansonsten aber wird sie ihrerseits aktiv und ändert die rechtlichen Rahmenbedingungen und administrativen Prozesse in einer Weise, dass das Teilsystem Wissenschaft künftig wieder den Erwartungen entspricht.

In der *vierten Phase* muss die Politik die ihr gelieferten Erkenntnisse oder Handlungsempfehlungen verarbeiten und daraus Handlungsentscheidungen ableiten. Hierzu führt Gerhard Kümmel (2002 : 11) aus, dass die Funktionslogiken der Systeme Wissenschaft und Politik sehr unterschiedlich seien. Insofern sollten sich Wissenschaftler keinem Machtbarkeitswahn und keinen ungebührlichen Illusionen hingeben, was die Wirkung ihrer Beratungsleistung angehe. Im Gegenteil: Sie hänge, wie bereits erwähnt, von der Anschlussfähigkeit des sie aufnehmenden Systems ab.²⁵

Die von der Politik getroffenen Entscheidungen werden in einer *fünften Phase* der Wissenschaft kommuniziert. Diese Kommunikation kann wiederum direkt oder indirekt ablaufen. Indirekt hieße in diesem Fall, die Politik trifft eine Handlungsentscheidung, und die Wissenschaft kann anhand der Entscheidung selbst erkennen, ob die Politik die zur Verfügung gestellte Information oder Handlungsempfehlung genutzt hat oder nicht. Indirekt hieße auch, dass die Politik zur Belohnung für die in ihrer Sicht gelungene Politikberatung erneut Beratung nachfragt oder dies sogar in Form von Gremien institutionalisiert, also die Wechselbeziehung mit Schritt eins erneut beginnt. Natürlich gilt auch der Umkehrschluss, dass sie nicht erneut nachfragt oder bereits bestehende Gremien abschafft.

In dieser letzten, fünften Phase ist die Einflussnahme des Systems Politik auf das System Wissenschaft am größten; hier werden auch die größten Folgen für die Wissenschaftspraxis

²⁵ Vergleiche auch Abschnitt 2.2.1. zur Systemtheorie.

und das Selbstverständnis der Forscher zu beobachten sein, an die das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit anknüpft.

Entsprechend verarbeiten auch die Teilsysteme Wissenschaft und Wissenschaftsadministration in dieser letzten, fünften Phase die gemachten Erfahrungen: Die Wissenschaft lernt aus der kommunizierten Reaktion der Politik auf die gelieferten Erkenntnisse und/oder Handlungsempfehlungen. Fällt die Reaktion der Politik in einer Weise aus, dass sich aus Sicht der Wissenschaft positive Konsequenzen ergeben, wird sich das Verhalten der Wissenschaft in künftigen Fällen wissenschaftlicher Politikberatung nicht abändern. Andernfalls aber wird die Wissenschaft – wie auch immer – ihr Verhalten adaptieren. Das Teilsystem Wissenschaftsadministration wiederum wird, ebenfalls abhängig von der Reaktion der Politik, entweder seine Rollenerwartungen an das Teilsystem Wissenschaft unverändert lassen oder aber entsprechend anpassen – je nachdem, ob die Reaktion der Politik auf die wissenschaftliche Politikberatung besonders positiv oder besonders negativ ausfällt.

2.2.4 Schlussfolgerungen I

Dass die Systemtheorie als Untersuchungsperspektive im Zusammenhang mit empirischen Arbeiten zur wissenschaftlichen Politikberatung bislang eine so geringe Rolle gespielt hat, ist überraschend und angesichts ihrer offensichtlichen Eignung nicht wirklich nachvollziehbar. Gleichzeitig stellt diese Feststellung ein umso stärkeres Argument dar, in der hier vorliegenden Arbeit genau dies zu versuchen und die theoretische Perspektive bewusst darauf zu beschränken. Speziell in der von Weingart erwähnten strukturelle Kopplung der Teilsysteme Wissenschaft und Politik steht ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zu erwarten.

Ein wichtiger Aspekt fehlt allerdings bislang noch in den angestellten systemtheoretischen Überlegungen zur Politikberatung durch das MPIB: die Ebene der individuellen Forscher und ihrer Motivationen. Zwar geht in dieser Arbeit um die Folgen von Politikberatung für den Wissenschaftsbetrieb und systemtheoretisch betrachtet um die Frage, wie sich im Zuge der Politikberatung und im Sinne einer strukturellen Kopplung die Funktionsprinzipien von Wissenschaft und Politik vermischen.

Doch lässt sich das Agieren des Systems Wissenschaft am konkreten Beispiel MPIB nicht verstehen, ohne zugleich den Blick auf die Individualebene der einzelnen Forscher und ihrer wissenschaftstheoretischen Positionen zu richten. Hier manifestiert sich eine bereits zitierte

zentrale Erkenntnis von Niklas Luhmann: „Ein Sozialsystem entsteht, wenn sich Kommunikation aus Kommunikation entwickelt“. Die *Kommunikation zwischen Individuen* wohlgemerkt. Sie ist es – oder mit Parsons gesprochen: die Interaktion der einzelnen Akteure – die das Verhalten des Systems insgesamt bestimmt und auch in der von Parsons „Integration“ genannten Funktion des Systems thematisiert wird.²⁶

Die Verknüpfung zwischen der System- und der Individualebene ist also, wenn auch bei Parsons und Luhmann in unterschiedlicher Art und Weise, in der Systemtheorie angelegt: Entsprechend der von Parsons, Luhmann und anderen entworfenen Theorie sozialer Systeme erzeugt und pflegt ein System seine eigenen Normen und Werte, so dass die individuelle Systemmitgliedschaft von der Beachtung der per Konsens gefundenen Werte abhängig ist – und umgekehrt vom Prozess der Abgrenzung von der Systemumwelt. Logischerweise unterliegt dieser Wertkonsens einem ständigen Wandel, abhängig von den sich fortwährend verändernden Wertevorstellungen der einzelnen Mitglieder – wobei die Grenzen dieses Wandels in dem liegt, was Parsons „Strukturerhaltung“ nannte.

Dabei spielt für eine Analyse keine Rolle, welches Systemmitglied *konkret* welche Sichtweise und welche Werte hat; es spielt noch nicht einmal eine Rolle, wie sich ein Mitglied aufgrund dieser Werte individuell verhält. Allein aus der Aggregation der vorhandenen Werte und Sichtweisen und dem sich daraus ableitenden abstrakten Kommunikationsbegriff im Luhmannschen Sinne lassen sich systemtheoretische Schlussfolgerungen ableiten.

Interessant ist dabei im Übrigen, dass schon diese sich wandelnden kollektiven Wertevorstellungen Folge der Wechselwirkungen mit den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sind. In der Kommunikation der Systemmitglieder untereinander wie auch in den Austauschbeziehungen mit den anderen Systemen entwickelt sich das System also weiter.

In dieser Arbeit ist diese Erkenntnis gleich zweifach von Bedeutung:

Erstens: Über die in Kapitel 5 vorgenommene Netzwerkanalyse werden die Austauschbeziehungen des Teilsystems Wissenschaft mit den anderen Teilsystemen (bzw. ihren Mitgliedern) genauer betrachtet, wobei deutlich wird, dass sich auf der Mikroebene nach dem Prinzip der

²⁶ An dieser Stelle soll – erneut – nicht verschwiegen werden, dass der Luhmannsche Kommunikationsbegriff sich stark von Parsons' Handlungssystembegriff unterscheidet. Im Gegensatz zu Parsons sieht Luhmann eben nicht in den konkreten Handlungen einzelner Akteure das konstituierende Element eines Systems, sondern in der sich in zwischen den Akteuren entwickelnden Kommunikation, der Sinnverarbeitung. Luhmann bewegt sich also an dieser Stelle auf einer anderen Abstraktionsebene als Parsons.

Systemmitgliedschaft weitere Sub- oder Teilsysteme entwickeln, die Mitglieder der unterschiedlichen Teilsysteme in einem neuen System – eben einem funktionierenden Netzwerk – zusammenführen. Netzwerke werden demzufolge in dieser Arbeit systemtheoretisch so verstanden, dass sie einerseits die Austauschbeziehungen zwischen den beteiligten Teilsystemen Wissenschaft, Politik und Wissenschaftsadministration mit prägen, andererseits aber auch neue Mikrosysteme bilden, deren Mitglieder aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen stammen.

Zweitens: Das Agieren des Teilsystems Wissenschaft im Rahmen der Politikberatung ist abhängig vom zwischen den Systemmitgliedern bestehenden Wertkonsens, der einem ständigen Wandel unterliegt und der auf der Grundlage der wissenschaftstheoretischen Selbstverortung der einzelnen Forscher vor dem Hintergrund erkenntnistheoretischer Grundpositionen stattfindet. Hierin liegt kein Widerspruch zum zuvor Gesagten: Es geht NICHT um die Herausarbeitung der Ansichten einzelner Forscher um ihrer selbst willen, sehr wohl aber bedarf es des Blicks auf den Prozess ihrer individuellen Selbstverortung, um daraus anschließend den Wertkonsens innerhalb des Systems ableiten zu können.

2.2.5 Wie sich das Teilsystem Wissenschaft und seine Mitglieder zueinander verhalten

Systemtheoretisch die Verbindung zwischen einem System und seinen Mitgliedern herzustellen, ist wie beschrieben bereits ein komplexes Unterfangen; sie anhand eines Fallbeispiels in ihren konkreten Wirkungsweisen zu beschreiben, ist noch schwieriger. Im Kern besteht, wie beschrieben, die Voraussetzung zur Systemmitgliedschaft in der Akzeptanz des dem System zugrundeliegenden Wertekanon.

Das bereits benannte Problem: Sowohl dieser Wertekanon als auch die individuellen Wertvorstellungen der einzelnen Mitglieder sind einem ständigen Wandel unterworfen. Noch konkreter formuliert bedeutet dies: Um Politikberatung betreiben zu können, müssen sich die Forscher zunächst bewusst oder unbewusst in dem Gefüge zwischen Politik und Forschung selbst verorten. Diese Selbstverortung folgt aus dem Selbstverständnis der Forschenden, wie sie ihre Rolle als Wissenschaftler im Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft auffassen. Auf dieser Grundlage betreiben die Forscher Politikberatung. Die Beratertätigkeit selbst und die mit ihr einhergehenden Erfahrungen wirken sich dann in einer Art Zirkelschluss wiederum auf die Selbstverortung aus.

Sowohl Selbstverständnis als auch die ursprüngliche Selbstverortung sind abhängig von der wissenschaftstheoretischen Position, die ein Forscher, wiederum bewusst oder unbewusst, einnimmt, und werden fortwährend beeinflusst von den wissenschaftlichen und politischen Debatten, die er um sich herum verfolgt.

Fügt man die Summe dieser sich beständig ändernden wissenschaftstheoretischen Positionen der einzelnen Forscher zusammen, muss es eine nennenswerte Überschneidung, das heißt: einen gemeinsamen Wertekanon geben, den alle Mitglieder teilen, damit ein System entsteht und über Konsensbildung die individuelle Systemmitgliedschaft begründet wird. Wie kompliziert dieser Prozess ist, sollte anhand dieser Überlegungen deutlich geworden sein – erst recht, wenn die gesellschaftlichen Teilsysteme sich nicht nur auf ihre Funktionen beschränken, sondern wie beschrieben auch Funktionen der anderen Teilsysteme kennen.

2.2.6 Wissenschaftstheoretische Grundpositionen

So komplex das Zusammenspiel zwischen der kollektiven Wertkonsensbildung der Systemmitglieder einerseits und ihrer individuellen Mitgliedschaft andererseits sein mag, so sicher ist: Die Frage, wo genau sich ein Forscher zwischen der Wissenschaft auf der einen und der Gesellschaft auf der anderen Seite verortet, wird in jeder Epoche, von jeder wissenschaftlichen Disziplin und von jedem Forscher zu unterschiedlichen Phasen seiner wissenschaftlichen Karriere anders beantwortet werden. Und doch lassen sich in Bezug auf diese Selbstverortung im wissenschaftlichen Diskurs drei grundlegende erkenntnistheoretische Schulen erkennen.

Der wohl älteste wissenschaftstheoretische Ansatz wird in der Literatur meist als normativ-ontologisch bezeichnet. Seine Anfänge liegen in der klassischen griechischen Philosophie und besonders in der Ideenlehre bei Platon und Aristoteles. Ohne die empirische Forschung explizit abzulehnen, setzt die normativ-ontologische Denkschule die Existenz einer absoluten Wahrheit voraus, das Vorhandensein vollkommener Ideen, dem die gegenständliche Realität bestenfalls nahekommen könne. Demnach hat Wissenschaft den Zweck, das, was ist, zu beschreiben und zu erklären, vor allem aber das Dahinterliegende, also das, was sein soll, zu finden. Plastisch vor Augen führt Aristoteles diesen Grundsatz mit einem Vergleich: „Denn nicht darum, weil wir auf wahre Weise glauben, dass du weiß seiest, bist du es, sondern darum, weil du weiß bist, sprechen wir, die wir dies aussagen, die Wahrheit“.²⁷ Hieraus folgt für

²⁷ Aristoteles, Met Theta, 10, 1051b, 3-9, zitiert nach Geyser (1980).

Geyser (1980 : 74), „...dass Aristoteles nur einen objektiven Begriff von Wahrheit und Falschheit kennt“.

Konsequent zu Ende gedacht, führt die Betonung absolut geltender Wahrheiten zu uneingeschränkten und zu allen Zeiten gültigen Normen und damit zu einer über allem stehenden Moral. Diese macht Empirie zumindest zweitrangig gegenüber der Theorie, da die richtigen Ideen in ihrer Vollkommenheit allein theoretisch erkannt und dann in der Praxis im Sinne von Handlungsmaximen befolgt werden müssen.

Damit tritt die normativ-ontologische Argumentation in einen Gegensatz zur zweiten Grundlinie erkenntnistheoretischer Denkschulen. Oftmals wird diese Grundlinie als empirisch-analytischer Ansatz bezeichnet. Im Bereich der Sozialwissenschaften wird der Soziologe Max Weber als bedeutendster Vertreter dieser Denkschule angesehen, was aber nicht ganz richtig ist, denn der empirisch-analytische Ansatz in Reinform ist zunächst einmal und ausschließlich das Grundverständnis von Naturforschern wie John Newton oder Galileo Galilei. Dieser Hinweis ist deshalb wichtig, weil sich wie erläutert auch die MPG zunächst einmal über ihre naturwissenschaftliche Tradition definiert.

Newton oder Galilei zufolge bestehen in der Natur bestimmte Gesetzmäßigkeiten, die sich allein durch beschreibende Beobachtung erkennen und verstehen lassen. Diese Gesetzmäßigkeiten liegen außerhalb der Wirkungsmacht des Forschers, dessen Person und dessen persönliche Einstellungen keine Rolle im Erkenntnisprozess spielen (vergleiche unter anderem Beyme 2000 : 39f.).

Max Weber hat sich als einer der ersten modernen Wissenschaftler ausführlich und maßstabsetzend mit dem aus diesem empirisch-analytischen Ansatz abgeleiteten Rollenverständnis von Forschern wie auch von Politikern auseinandergesetzt. Seine Bände „Wissenschaft als Beruf“ und „Politik als Beruf“ zählen bis heute zum Grundkanon einer jeden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik und, grundsätzlich, von Wissenschaft und dem Streben nach wirklicher Erkenntnis. Entsprechend beziehen sich die meisten Autoren, die sich mit dem Rollenverständnis von Forschern auseinandersetzen, direkt oder indirekt auf Webers Werk.

Dem empirisch-analytischen Ansatz der Naturforscher entlehnt ist Webers Postulat der Wertfreiheit sozialwissenschaftlicher Forschung. So, wie Weber seinem Idealtypus eines Politiker

Verantwortungsgefühl und Augenmaß – und implizit das Zurückstellen eigener Interessen – zuschreibt (Weber 1972 : 78), verlangt er von seinem Idealtypus des Forschers das Streben nach Werturteilsfreiheit und damit wiederum, zumindest auf den ersten Blick, das weitgehende Ausklammern des Forscher-Ichs. So, wie Weber in der Politik unterscheidet zwischen der an sich vernünftigen, aber gelegentlich in die Irre führenden „Verantwortungsethik“, die sich unabhängig von den Grundüberzeugungen des Politikers manifestiert, und der gefährlichen, wenn auch mitunter unverzichtbaren „Gesinnungsethik“, die die Überzeugungen des jeweiligen Politikers absolut setzt, so differenziert er in der Wissenschaft und speziell in der Sozialwissenschaft zwischen „schlechter Wissenschaft“, die statt erkenntnisoffen vollkommen abhängig von den Werturteilen des Forschers ist, und „guter Wissenschaft“, die zwar auch nie unabhängig sein kann von der Subjektivität des Forschers, deren Verfechter bei aller erkenntnistheoretischen Beschränkung aber zumindest die „Wahrheit wollen“. Weber schreibt: „Denn eines halten wir für unsere Arbeit fest: eine sozialwissenschaftliche Zeitschrift in unserem Sinne soll, soweit sie Wissenschaft treibt, ein Ort sein, wo Wahrheit gesucht wird, die (...) auch für den Chinesen die Geltung einer denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit beansprucht“ (Weber 2005 : 53).

Ein Satz, der laut Dreier (2010 : 37) missverstanden werden kann. Dreier warnt deshalb davor, allein wegen dieses Satzes Weber einen plumpen Empirismus zu unterstellen. Im Gegenteil: Weber selbst thematisiert ja die Grenzen der Objektivität – und damit auch die Grenzen der Wahrheitssuche. Und noch mehr als das: Dreiers Interpretation von Weber folgend *muss* sich ein Forscher als Subjekt sogar zwangsläufig in den Prozess der Erkenntnisfindung einbringen. Denn das Postulat der Wertfreiheit bedeute keineswegs eine Wertfreiheit der Themenwahl des Forschers, ebenso wenig wie eine Wertfreiheit bei der Wahl des Untersuchungsgegenstandes und ganz sicher auch keine wie auch immer geartete Form des Wertenhilismus (Dreier 2010 : 37). Anders formuliert und auf die Sozialwissenschaft bezogen bedeutet das: Ein Wissenschaftler im Sinne Webers und Dreiers nutzt sehr wohl seinen eigenen Wertekompass, wenn er sich die Themen seiner wissenschaftlichen Arbeit sucht; er wählt den Untersuchungsgegenstand nach der Agenda, die ihn sein Expertenwissen über den Zustand der Gesellschaft für am dringendsten erachten lässt; und er nimmt am Ende seiner Untersuchung durchaus Wertungen entlang seiner eigenen Ideale vor – macht diese jedoch möglichst für den Leser sichtbar und vermischt nicht Tatsachendarstellung und wertende Passagen.

Aus diesem Grund ist es, wie oben angedeutet, auch nicht richtig, Weber als Vertreter des ursprünglichen empirisch-analytischen Ansatzes zu bezeichnen. Angemessener ist es zu sagen, dass er diesen Ansatz für die Sozialwissenschaften adaptiert und weiterentwickelt hat.

Ein Unterfangen, das Vertretern der dritten grundlegenden wissenschaftstheoretischen Denkschule dennoch naiv und vollkommen unzureichend erscheinen muss. Diese Denkschule ist weithin als kritisch-dialektischer Ansatz bekannt, der, aus den Werken Hegels und Marx entstanden, später auch zur Grundlage der Kritischen Theorie wurde.

Hegel und Marx gehen ähnlich wie Vertreter des normativ-ontologischen Ansatzes davon aus, dass eine absolute Wahrheit und Moral existiert. „Hegel unterlegt der Gesellschaftsgeschichte die Entwicklungsgeschichte des Geistes, der zwar der Verwirklichung bedarf, diese seine Wirklichkeit aber substanzlos aus sich heraussetzt. Er ist das Wesentliche, das als solches der Geschichte vorausliegt, sie im Grunde macht“ (Holz : 13).

Marx wiederum hat mit der Kritik dieses „Hegelschen Idealismus“ die Grundlage gelegt, auf der bis heute die Theoretiker von Marxismus, Neomarxismus und Kritischer Theorie aufbauen. Demnach hat die Gesellschaft einen totalitären Wahrheits- und Erkenntnisanspruch als selbstgeschaffene Lebensform der Individuen. Anders formuliert: Die Gesellschaft schafft sich ihre absoluten Wahrheiten selbst, an die sich dann der einzelne zu halten hat. Oder, wie Holz in seiner Interpretation von Marx schreibt: Allein die empirischen Individuen seien „die Subjekte ihrer, darum selbstgeschaffenen Lebensform (...). Gleichzeitig sind die Subjekte ihrerseits an den realen Bedingungs Zusammenhang der Gesellschaft rückgebunden“ (Holz : 13).

Weiter gedacht ist der totalitäre Wahrheitsanspruch der Gesellschaft dann die Wahrheit der Herrschenden. Neomarxistische Theoretiker haben die Marxsche Theorie entsprechend erweitert und konkretisiert. Die Mitarbeiter des Frankfurter Instituts für Sozialforschung gaben ab 1932 die „Zeitschrift für Sozialforschung“ heraus „als Plattform zur Entwicklung und Darstellung jenes Denksammenhangs, der ab 1937 als „Kritische Theorie“ und nach dem Zweiten Weltkrieg als „Frankfurter Schule“ weltberühmt werden sollte“ (Dubiel 2001 : 17). Der Begriff „Kritische Theorie“ sollte, wie Dubiel schreibt, „die Tradition marxistischer Theoriebildung beschreiben und zugleich den von Horkheimer formulierten Anspruch, innerhalb dieser Tradition deren authentischen Geist zu vertreten“ – als Gegenbegriff zur „traditionellen Theorie“ der positivistischen, auf dem empirisch-analytischen Ansatz beruhenden Wissenschaftsmethodik (Dubiel 2001 :21).

Die Kritische Theorie ist der Auffassung, dass es zu jeder Zeit und in jeder Gesellschaftsform eine vorherrschende Wahrheits- und Moralauffassung gebe, die über Institutionen wie Familie, Bildungswesen oder Massenmedien die Gesellschaft und damit das Individuum und sein Denken forme. Insofern sei alles Gegebene in seiner historischen Entwicklung und insbesondere auch das einzelne Gegebene „in seiner Bedeutung im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu betrachten“ (Bock 2000 : 40). Dieser umfassende Wirkungsmechanismus wird als „Totalität“ beschrieben. Adorno wirft der empirischen Sozialwissenschaft vor, deren Existenz weitgehend zu ignorieren: „Allgemein ist die Objektivität der empirischen Sozialforschung eine der Methoden, nicht des Erforschten. (...) Die gesellschaftliche Objektivität, den Inbegriff all der Verhältnisse, Institutionen, Kräfte, innerhalb dessen Menschen agieren, haben die empirischen Methoden (...) ignoriert, sie allenfalls als Akzidenzien berücksichtigt“ (Adorno 1988 : 85). Ebenso ignoriere die empirische Sozialforschung, dass sie selbst dieser Totalität ausgesetzt sei und in ihrer Erkenntnisfindung – anders als etwa die an den Naturgesetzen ausgerichtete Naturwissenschaft – von ihr bestimmt werde.

Das Streben kritischer Forscher muss daher auf das Erreichen der letzten, also höchsten Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung ausgerichtet sein, in der (und nur in der) eine absolute Wahrheit existiert. Habermas befindet: „Erkenntnistheoretisch (...) lässt sich Wissenschaft (...) nur begreifen, solange nicht Erkenntnis entweder überschwänglich mit dem emphatischen Wissen einer großen Philosophie oder blindlings mit den szientistischen Selbstverständnis des faktischen Forschungsbetriebs gleichgesetzt wird“ (Habermas 1968 : 173).

Die Kritische Theorie hat als Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung das Ideal des emanzipierten Menschen; Habermas, der die Kritische Theorie auf die kapitalistischen Gesellschaften der Nachkriegszeit hin weiter entwickelt²⁸, prägt das Postulat des herrschaftsfreien Diskurses, der dann herrsche, nachdem der jeweils geltende gesellschaftlichen Wahrheitsanspruch überwunden worden ist.²⁹

Aus dem beschriebenen Theoriegebäude der neomarxistischen Schule folgte eine im Laufe der Jahre immer stärkere Ablehnung empirischer Forschung. Zwar hatte Adorno, wie Ritsert (2010 : 109) schreibt, als Leiter des Instituts für Sozialforschung, das selbst Forschungsprojekte durchführte, eigentlich „nichts gegen empirische Forschung und Datenverarbeitung“,

²⁸ Vergleiche hierzu unter anderem Dubiel (2001 : 109ff).

²⁹ Zu einer vertiefenden Betrachtung von Habermas' Theorie des kommunikativen Handels siehe Habermas (1972).

doch waren alle Forschungsprojekte, wie im Zitat Adornos ausgeführt, ja nach Meinung führender Neomarxisten zwangsläufig von der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Wahrheit geprägt und mussten damit verfälscht sein. Woraus laut Kallscheurer mit der Zeit eine immer größere Distanzierung gegenüber Empirie folgte, da der Erkenntnisgewinn zwangsläufig nur beschränkt sein konnte. Eine Entwicklung, die Kallscheurer als bedenklich einstuft: „Die Kritische Theorie in ihrer Spätphase hat sich durch (...) das kritische Misstrauen gegenüber empirischen Kontrollen in der Gesellschaftswissenschaft immer weiter philosophisch immunisiert“ (Kallscheurer : 242).

Ob Kallscheurer Recht hat, sei dahingestellt: Fest steht, dass einem wirklichen Erkenntnisgewinn aus empirischen Studien nach Sicht der Kritischen Theorie eine umfassende Theoriebildung im Sinne einer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Totalität vorauszugehen hat, die dann die praktische Forschungsarbeit deutlich verkomplizieren kann – eine Effekt, der auch am MPIB nachzuweisen ist, wie in den Kapiteln 4 und 5 zu zeigen sein wird.

Als Kritiker der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule wie auch des ihr zugrunde liegenden dialektisch-kritischen Ansatzes positionierte sich Karl Popper – und zwar im Rahmen des so genannten Positivismustreits, der auf der Tübinger Soziologentagung 1961 mit einem Referat Poppers und einem Koreferat Adornos begann und sich im Verlauf der 60er Jahre fortsetzte. Popper verwarf das von der Frankfurter Schule geprägte Verständnis von Totalität: Alle Fragen, die Wissenschaft bearbeite, seien notwendigerweise Einzelfragen und die Antworten dem ständigen Verdacht des Irrtums unterworfen: „Unsere Unwissenheit ist grenzenlos und ernüchternd. Ja, es ist gerade der überwältigende Fortschritt der Naturwissenschaften (...), der uns immer von neuem die Augen für unsere Unwissenheit öffnet, gerade auch auf dem Gebiet der Naturwissenschaften selbst. Damit hat aber die sokratische Idee des Nichtwissens eine völlig neue Wendung genommen. Mit jedem Schritt, den wir vorwärts machen, mit jedem Problem, das wir lösen, entdecken wir nicht nur neue und ungelöste Probleme, sondern wir entdecken auch, dass dort, wo wir auf festem und sicherem Boden zu stehen glaubten, in Wahrheit alles unsicher und im Schwanken begriffen ist.“ (Popper 1962 : 233). „Alles Leben ist Problemlösen“, fasst Popper zusammen (Ritsert 2010 : 109). Anders formuliert, ist Wissenschaft demnach immer nur eine Annäherung an die Wahrheit; eine Annäherung, die grundsätzlich fehlbar und insofern immer nur vorläufig ist. Auf die Sozialwissenschaft gewendet bedeutet dies: Sozialwissenschaft solle konkret sich präsentierende gesellschaftliche

Fragen bearbeiten und nach – naturgemäß immer vorläufigen – Lösungen für gesellschaftliche Missstände suchen.

Folglich lehnt Popper als Vertreter des Kritischen Rationalismus auch induktive Theorien im Sinne des empirisch-analytischen Ansatzes ab, da man nie mit Bestimmtheit und endgültig positiv beweisen könne, wie etwas sei, dafür aber einmal aufgestellte Theorien im Zweifel falsifizieren könne. Auch könne ein Forscher – hier ist sich Popper mit der Kritischen Theorie einig – seine Erkenntnisse niemals wertfrei, also ohne seine eigene Erfahrungs- und Wertewelt, gewinnen. Popper schreibt: „Da ist zum Beispiel der verfehlte und missverständliche methodische Naturalismus oder Szientismus, der verlangt, dass die Sozialwissenschaften endlich von den Naturwissenschaften lernen, was wissenschaftliche Methode ist.“ Zwar räumten deren Vertreter ein, dass Objektivität in den Sozialwissenschaften sehr viel schwieriger zu erreichen sei, bedeute Objektivität in den Sozialwissenschaften doch Wertfreiheit, und der Sozialwissenschaftler könne sich nur in den seltensten Fällen von den Wertungen seiner eigenen Gesellschaftsschicht soweit emanzipieren, um zu Wertfreiheit und Objektivität vorzudringen. Doch Popper befindet: „Meiner Meinung nach ist jeder dieser Sätze grundfalsch. (...) Wir können dem Menschen nicht seine Parteilichkeit rauben, ohne ihm auch seine Menschlichkeit zu rauben.“ In der Schlussfolgerung heiße dies: „Es gibt keine beobachtenden Wissenschaften, sondern nur Wissenschaften, die mehr oder weniger bewusst und kritisch theoretisieren. Das gilt auch für die Sozialwissenschaft“ (Popper 1988 : 107f).

Gleichzeitig widerspricht Popper jedoch auch der Auffassung der Kritischen Schule, derzufolge Natur- und Sozialwissenschaften aufgrund der „Parteilichkeit“ der Forschenden mit unterschiedlichen Erkenntnismethoden zu arbeiten hätten – eben da die Sozialwissenschaften sich im Rahmen – der von Popper geleugneten – gesellschaftlichen Totalität bewegten, während die Naturwissenschaftler sehr wohl objektive Theoriebildung betreiben könnten. Statt dessen postuliert Popper, die Erkenntnismethoden von Sozial- und Naturwissenschaften seien sehr wohl dieselben, könnten dabei aber immer nur nach dem Prinzip der Falsifikation einmal gefundener Antworten und Erkenntnisse ablaufen. Eine Sichtweise, die ihm den Vorwurf einhandelte, ein „Neo-Positivist“ zu sein, da er wie die Positivisten der Meinung sei, man müsse die empirischen Fragen nach dem Zustandekommen einer Hypothese von der forschungslogischen Frage nach ihrer Überprüfbarkeit trennen (Ritsert 2010 : 114).

Zwar hat Adorno selbst Popper in seinem Koreferat in Tübingen 1961 noch kein einziges Mal als Positivisten bezeichnet, was Dahms (1994: 342) zufolge mit Poppers bereits geschilderten Auseinandersetzung mit „Szientismus oder Naturalismus“ zusammenhänge. Dass Adorno Popper dennoch zumindest in späteren Jahren für einen Positivisten hielt, wird zu anderer Gelegenheit deutlich, etwa in der Einleitung zu seinem Buch „Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie“ von 1969 (Adorno 1969 : 7). Adornos Hauptvorwurf an die Adresse Poppers: Dieser wolle im Grunde nur an den Symptomen „herumdoktern“. Dabei könne das Ziel von Sozialwissenschaft eben nicht darin bestehen, allein an den konkreten Missständen zu arbeiten, da diese ja lediglich Ausdruck der sie auslösenden gesellschaftlichen Totalität seien, die sich besonders in den bestehenden Klassengegensätzen manifestierten (Adorno 1962 : 250ff).

Der Kritische Rationalismus, wie er von Popper geprägt wurde, soll hier nicht auf eine ideengeschichtliche Stufe mit den drei zuvor geschilderten wissenschaftstheoretischen Grundansätzen gestellt werden. Dem hätte wohl auch Popper widersprochen. Im Grunde aber bietet der Kritische Rationalismus eine Analyseebene, um vor allem den empirisch-analytischen Ansatz und die Kritische Theorie in ihren Grundannahmen zu hinterfragen. Indem er einerseits wie die Kritische Theorie das Webersche Postulat der Wertfreiheit – zumindest in dessen vereinfachten Verständnis – verwirft, andererseits aber (genau wie die analytischen Empiriker) den Sozialwissenschaften sehr wohl einen Erkenntnisgewinn abseits der Frage nach den gesellschaftlichen Totalitäten zugesteht, bietet er eine Sichtweise auf eine Art empirischer Sozialforschung, die auch am MPIB, wie gezeigt werden wird, eine wichtige Rolle gespielt hat.

2.2.7 Ableitung von Forscherrollen

Natürlich sind auf der Grundlage der drei erläuterten wissenschaftstheoretischen Positionen, erst recht unter Berücksichtigung der Überlegungen des Kritischen Rationalismus, in der Realität unendlich viele Ausprägungen individuellen Selbstverständnisses von Forschern denkbar; hier seien indes nur vier Forscherrollen genannt, wie sie, für den Zweck dieser Arbeit aus der Wissenschaftsgeschichte idealtypisch abgeleitet, bei der Beschäftigung mit den am Max-Planck-Institut Forschenden hilfreich sein können. Dass diese Idealtypen in der Wirklichkeit selten oder nie in Reinform, sondern meistens in wie auch immer gearteten Mischformen vorliegen, versteht sich von selbst. Zur nötigen Komplexitätsreduktion bei der Analyse des Instituts scheint der Abgleich mit solchen Idealtypen jedoch unverzichtbar.

Erstens: Ein seit Beginn der Aufklärung zu allen Zeiten und gerade auch heute wieder idealtypischer Prototyp ist der dem empirisch-analytischen Ansatz folgende Forscher. Als klassische Beispiele könnten hier David Hume oder Isaac Newton genannt werden. Gemäß Webers Werturteilsfreiheitspostulat sieht dieser Prototyp die „Objektivität“ als sein Ideal an und betreibt Forschung mit dem Verständnis völliger Offenheit, was die zu erwartenden Ergebnisse angeht. Diese wiederum stellt er zunächst oder sogar ausschließlich in den wissenschaftlichen Raum zur Debatte und sieht es nicht als seine vorrangige Aufgabe, die gesellschaftlichen Implikationen seiner Forschungen (in den Naturwissenschaften) zu thematisieren oder die politische Umsetzung seiner Erkenntnisse (in den Sozial- und Geisteswissenschaften) voranzutreiben. Speziell in der Max-Planck-Gesellschaft stand und steht dieser Typ hoch im Kurs, was sich zum einen aus ihrer naturwissenschaftlich geprägten, von der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (KWG) übernommenen Tradition erklärt, zum anderen aus der impliziten, aber doch deutlichen Überzeugung führender Vertreter, erstklassige empirische Grundlagenforschung sei einzig und ausschließlich mit diesem Forschertypus vereinbar.³⁰ Konkret sei an dieser Stelle auch auf Leendertz (2014) und ihre aufschlussreiche Untersuchung zur Beziehung zwischen MPG und dem Starnberger Max-Planck-Institut zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt verwiesen.

Zweitens: Eine negative Umkehrung des gerade beschriebenen Idealtyps des „werturteilsfreien“ Forschers findet sich in politischen Drucksituationen. Wissenschaftler versuchen demnach eine strikte Trennung zwischen ihrer Rolle als Wissenschaftler und ihrer Rolle als politischer Mensch. Auf diese Weise hoffen sie, ihre Forschungsarbeit unabhängig von politischen Veränderungen möglichst unangefochten fortsetzen zu können. Als Beispiel können hier zahlreiche Fälle von Wissenschaftlern im Dritten Reich erwähnt werden, etwa der scheinbar unpolitische Raketenforscher Wernher von Braun, der bis 1938 nicht der NSDAP beitrug.³¹ Pikanterweise liefert in diesem Zusammenhang ausgerechnet auch der Physiker Max Planck, Namensgeber der Max-Planck-Gesellschaft, ein eindruckliches Beispiel für die negative Umkehrung des Idealtyps „werturteilsfreier Forscher“. Zum Zeitpunkt der Machergreifung durch die Nazis 1933 war er Präsident der MPG-Vorläuferorganisation KWG und schrieb im Juli desselben Jahres an Innenminister Frick, dass die KWG gewillt sei, „sich systematisch in den

³⁰ Vergleiche hierzu zum Beispiel Reimar Lüst's Aussagen zu Konflikten zwischen MPG und MPIB: „Es gab in der Max-Planck-Gesellschaft Diskussionen und vor allen – ich gehörte ja damals der physikalisch-chemischen Sektion an, und da war so ein skeptischer Unterton. Ob das wirklich zur Max-Planck-Gesellschaft gehören würde.“ (26/2011)

³¹ Eine eindrucksvolle Schilderung des Lebens und Denkens von Brauns findet sich in Eisfeld (2012).

Dienst des Reiches hinsichtlich der rassenhygienischen Forschung zu stellen“.³² Weiterhin tadelte er laut Weiß (2003 : 352) Einstein wegen seiner im Ausland abgegebenen Kritik am NS-Staat, unterstrich aber KWG-intern seine wissenschaftliche Bedeutung.

Meist scheitern die betroffenen Wissenschaftler letzten Endes bei ihrem Versuch, ihre Rolle als Wissenschaftler strikt von ihrer Rolle als politischer Mensch zu trennen, und sie müssen sich doch der einen oder der anderen politischen Einstellung zuordnen. Entscheiden sie sich dann für die opportunistische Bejahung der politisch Machthabenden, erhalten sie Karriere-vorteile bei gleichzeitigem Verlust der wissenschaftlichen Freiheitsgrade. Auch hier kann Wernher von Braun als Beispiel gelten, der nach 1938 stark von seiner opportunistischen Haltung dem NS-Staat gegenüber profitierte und seine Forschung im Sinne der deutschen Kriegsführung einsetzte. Entscheiden sich die Wissenschaftler jedoch, sich in einen Gegensatz zum Regime zu begeben, erleiden sie – mindestens – Karrierenachteile. Max Planck etwa geriet zunehmend in Misskredit beim NS-Regime, indem er beispielsweise eine Gedenkfeier für seinen jüdischen Kollegen Fritz Haber organisierte und die Entlassung einzelner jüdischer und politisch verfolgter Wissenschaftler zu entschärfen versuchte.³³

Der Forschertyp, der eine strikte Trennung zwischen seiner Rolle als Wissenschaftler und politischer Mensch vorzunehmen versucht, ist im Zusammenhang mit der Themenstellung dieser Arbeit aus mindestens zwei Gründen interessant: Zum einen hat er kritischen, gesellschaftlich engagierten Wissenschaftlern, auch und gerade am MPIB, vielfach als Feindbild gedient, anhand dessen sie ihr eigenes Profil haben schärfen können. Zum anderen zeigt er eindrucksvoll, mit welchem Erbe die MPG in die Nachkriegszeit startete und dass der vermeintlich so unpolitische Typ eins durch seine Haltung doch immer auch zum politischen Systemerhalt beiträgt – im Extremfall in seiner negativen Umkehrung des Typs zwei.

Drittens: Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert beginnen Wissenschaftler, sich verstärkt über ihre Rolle als Bürger zu definieren und sich – das war das Neue – unter gleichzeitiger expliziter Bezugnahme auf ihre Rolle und ihre Erkenntnisse als Wissenschaftler politisch zu engagieren. Ihr politisches Engagement zielt dabei zumeist auf eine bestimmte Richtung ab, die sich zuvor als Ausfluss ihres wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ergeben hat – und diesen im weiteren Verlauf umgekehrt bedingt und steuert. Als ein Beispiel unter vielen

³² Brief Plancks an den Reichsinnenminister, 14.07.1933, AMPG, KWG-Generalsammlung, KWI-Anthropologie, Sign. 2401, zitiert nach Lüddecke (1995 : 63).

³³ Vergleiche auch hierzu Weiß (2003 : 352).

sei der 1912 geborene Carl Friedrich von Weizsäcker genannt, der zunächst als Professor für Theoretische Physik an den Universitäten Straßburg und Göttingen forschte, um später einen Lehrstuhl für Philosophie in Hamburg zu übernehmen und dann 1970 Direktor des Max-Planck-Instituts zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt in Starnberg zu werden. Unermüdlich warnte er vor den von der Physik heraufbeschworenen Folgen des Atomzeitalters für die Gesellschaft. So gehörte er zu den „Göttinger Achtzehn“, 18 Atomphysiker, die sich in expliziter Anlehnung an die „Göttinger Sieben“ 1957 in der „Göttinger Erklärung“ gegen die geplante Aufrüstung der Bundeswehr mit Atomwaffen aussprachen. Aufmerksamkeit erregte auch Weizsäckers Buch „Wege in der Gefahr“ (1979). Es scheint so, als würden sich in dem so umrissenen Idealtyp der empirisch-analytische und normativ-ontologische Ansatz treffen. Wie im Kapitel 4 gezeigt werden wird, zeigen die am MPIB vorherrschenden Wissenschaftsverständnisse eine signifikante Schnittmenge mit diesem Forschertypus.

Viertens: Ebenfalls im 20. Jahrhundert tritt ein weiterer Forschertypus auf. Wissenschaftler begreifen sich demnach als Bürger und thematisieren offensiv die Wertbezogenheit ihrer Forschung im Gegensatz zum Werturteilsfreiheitspostulat Webers. Entsprechend richten sie ihre Forschung an den von ihnen erlebten Bedürfnissen der Gesellschaft aus – mit dem Ziel, diese zu verbessern. Die Ergebnisse ihrer Forschung kommunizieren sie, vor allem insofern sie Sozial- oder Geisteswissenschaftler sind, daher auch in den politischen und in den gesellschaftlichen Raum hinein.

Insgesamt lassen sich bei diesem Typ zwei Ausprägungen unterscheiden, und zwar entlang der Kontroverse im Positivismusstreit. Die Kritischen Rationalisten werden im Sinne Poppers an den Lösungen gesellschaftlicher Fragen arbeiten und weisen dabei wie erläutert eine Schnittmenge zum empirisch-analytischem Ansatz auf, ergänzt um das Bewusstsein der Falsifizierbarkeit all ihrer Erkenntnisse, was sie von Anfang an sehr zurückhaltend macht in der Bildung „großer“ gesellschaftlicher Theorien. Als Beispiel aus jüngerer Zeit seien hier die Autoren des Nationalen Bildungsberichts genannt, der regelmäßig veröffentlicht wird und eine große mediale Beachtung erfährt. Dieser Forschertypus ist vor allem in den Sozialwissenschaften des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts sehr ausgeprägt und lässt sich am eindeutigsten als Produzent empirischen Wissens bei gleichzeitigem Engagement in der wissenschaftlichen Politikberatung identifizieren. Entsprechend groß ist die Rolle, die er am MPIB in der Ausprägung der vorhandenen Wissenschaftsverständnisse spielt.

Die zweite Ausprägung des Typs vier hängt der Kritischen Theorie an, insofern er das Ziel seiner wissenschaftlichen Arbeit – empirisch oder theoretisch – in der Aufdeckung der seines Erachtens den gesellschaftlichen Missständen zugrundeliegenden Totalitäten sieht. Als nahezu idealtypische Vertreter ist etwa Theodor W. Adorno zu nennen, der gemeinsam mit Max Horkheimer die Entwicklung der Frankfurter Schule entscheidend prägte. Auch am MPIB spielte dieser Forschertypus eine zunehmend wichtige Rolle – zunächst in einer zum Teil abgeschwächten Form, die ihre Orientierung stärker aus dem normativ-ontologischen Ansatz bezieht. Im Kapitel 4 wird gezeigt werden, dass die Bedeutung der Kritischen Theorie genau dann wuchs, als das Institut angesichts der nachlassenden Bildungseuphorie allmählich unter einen stärkeren Druck geriet. Inwiefern Kallscheurer folgend diese zunehmende Orientierung an der Kritischen Theorie auch am Institut zu einer allmählichen Immunisierung gegenüber der empirischen Forschung geführt hat, wird in den Kapiteln 4 und 5 untersucht werden.³⁴

Festzuhalten ist am Ende dieser historisch abgeleiteten Überblicksbetrachtung zum Selbstverständnis von Forschern nochmals, dass die vier hier beispielhaft genannten Typen natürlich auch und vor allem in Mischformen existieren und in ihrem Idealtypus wohl nur selten. So wird ein Wernher von Braun in seiner Forschungspraxis natürlich in Kategorie eins einzuordnen gewesen sein, und ein unter viertens fallender Forschertypus kann und wird wie erwähnt sehr häufig gleichzeitig dem Ideal der Werturteilsfreiheit anhängen oder – im Sinne Poppers wissend um seine „Parteilichkeit“ – sich zumindest um eine größtmögliche Ergebnisoffenheit seiner Forschung bemühen, unter Berücksichtigung seiner eigenen Überzeugungen. So formulieren etwa die Autoren des Bildungsberichts in der Ergebniszusammenfassung sehr deutlich, ihr Ziel sei es, „die Fortschritte und die sich abzeichnenden Probleme des deutschen Bildungswesens bereichsübergreifend darzustellen.

³⁴

Siehe zum Beispiel Abschnitt 4.4.2.

Die indikatorengestützte Analyse liefert Anhaltspunkte für bildungspolitische Handlungsmöglichkeiten und -erfordernisse“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2012 : 5). Handlungsanweisungen an die Politik sind dieser Argumentation zufolge Tabu.³⁵

Wichtig ist die vorgenommene Ableitung in Hinblick auf das Thema dieser Arbeit vor allem deshalb, weil sie bei der späteren Auswertung der am Institut vorhandenen Selbstverständnisse helfen kann, einerseits vorschnelle Schlüsse zu vermeiden, andererseits aber argumentative Grundmuster im Zusammenhang mit der Praxis der wissenschaftlichen Politikberatung wiederzuerkennen.

2.2.8 Schlussfolgerungen II

Jeder Forscher verortet sich und sein Rollenverständnis bewusst oder unbewusst in dem Spannungsdreieck von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Dies geschieht auf der Grundlage seiner wissenschaftstheoretischen Überzeugungen und in der Aushandlung seiner sozialen Beziehungen. Die Summe dieser Selbstverortungen entspricht den am MPIB vorhandenen Wissenschaftsverständnissen.

Niklas Luhmann folgend entsteht in eben diesem gegenseitigen kommunikativen Aushandeln von Wertevorstellungen und Selbstverortungen am Ende ein Wertkonsens, der die Systemmitgliedschaft bedingt. Aus dieser Kommunikation seiner Mitglieder ergibt sich dann das Agieren des Teilsystems Wissenschaft, hier konkret: des MPIB, sowie seine Wechselbeziehungen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen.

Vor diesem Hintergrund wird eine Betrachtung der am Institut vorhandenen Wissenschaftsverständnisse unabdingbare Voraussetzung einer systemtheoretischen Analyse. Warum diese Betrachtung am besten mithilfe der phänomenologischen Methode vorgenommen werden

³⁵ Die Politik empfindet das indes mitunter anders. So äußerte der bayerische Kultusminister Ludwig Spaenle in einer ersten Reaktion auf die Ergebnisse des Bildungsberichts im ARD-Morgenmagazin vom 21. Juni 2012: „Dass Wissenschaftler dezidiert zu einem politischen Thema Aussagen treffen, sprich: der Haushaltslage des Staates, geht meines Erachtens ein Stückweit über ihren Auftrag hinaus.“ Die Deutsche Presseagentur dpa (Reith 2012 : 6) berichtet dazu: „In der ARD kritisierte Spaenle, dass die Wissenschaftler hier eine politische Stellungnahme abgegeben hätten. Dies sei aber nicht ihre Aufgabe.“ Später heißt es dann über eine Diskussion der Bildungsberichtsergebnisse in der Runde der Kultusminister vom 22. Juni 2012: „Bevor die Journalisten dann zur öffentlichen Präsentation zugelassen wurden, diskutierten die Minister hinter verschlossenen Türen zusammen mit den Wissenschaftlern fast eine Stunde lang die Frage, was diese in einen offiziellen Bildungsbericht von Bund und Ländern schreiben dürfen – und was nicht. Probleme aufzeigen: Ja. Empfehlungen abgeben: Nein.“ (Reith 2012 : 8) Eine interessante Debatte, die direkt zur Diskussion vom Wesen und Inhalt von Politikberatung hinweist. Siehe dazu auch die Abschnitte 2.2.2. und 2.2.3.

kann, wird im Abschnitt 3.2. ausführlich erläutert werden. Zuvor aber lassen sich auf der Grundlage der dargestellten theoretischen Perspektiven dieser Arbeit die in Abschnitt 2.1.5. formulierten Forschungsfragen wie folgt präzisieren bzw. weiterentwickeln:

Erstens: Welche Wissenschaftsverständnisse finden sich am Institut, und mit welchen wissenschaftstheoretischen Positionen sind sie verknüpft? Lässt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Wissenschaftsverständnis und dem Engagement in der Politikberatung ableiten? Worauf gründeten die am Institut tätigen Forscher ihre selbst empfundene gesellschaftliche Legitimation als Ratgebende im Prozess der Politikberatung?

Zweitens: Wie gestalteten sich die konkreten Forschungsaktivitäten am Institut im Zeitverlauf, und wie sah die ihnen zugrunde liegende Forschungsorganisation aus?

Drittens: Wie lässt sich anhand der Institutsgeschichte das Konfliktfeld zwischen bildungspolitischem Beratungs- und Handlungsbedarf einerseits und dem Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung andererseits systemtheoretisch beschreiben?

Viertens: Trifft die These zu, dass je mehr Wissenschaftler von der Politik als Ratgeber eingesetzt werden, desto größer ihre Selbstüberschätzung wird? Trifft es zu, dass sich hinter der vermeintlichen Evidenzbasiertheit der wissenschaftlichen Beratung möglicherweise Dogmatismus und persönliche Motivationen der einzelnen Wissenschaftler, die in ihrer eigenen Weltanschauung begründet liegen, verbergen? Handelt es sich hier systemtheoretisch betrachtet um eine Vermischung der Funktionsprinzipien?

Fünftens: Kommt es weiterhin im Sinne der Systemtheorie zu einer Vermischung der Funktionsprinzipien, wenn die in der Politikberatung aktiven Forscher eine legitimatorische Funktion im Sinne Schützeichels übernehmen? Sind sich die in der Politikberatung aktiven Forscher dieser Vermischung im Klaren, und wenn ja, welche Haltung entwickeln sie dazu?

Sechstens: Sind die Teilsysteme Wissenschaft und Politik so unterschiedlich und in ihrer wechselseitigen Austauschfähigkeit so beschränkt, dass wissenschaftliche Politikberatung letzten Endes nur „erfolgreich scheitern kann“?

2.3 Konzeption dieser Arbeit

Nachdem in den bisherigen Abschnitten dieses Kapitels die theoretischen Grundlagen und die einschlägigen Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Themenstellung dieser Arbeit besprochen und auf diese bezogen worden sind, sollen nun aus ihnen die Folgen für die konkrete Konzeption des Dissertationsprojektes abgeleitet werden.

So ist grundsätzlich festzuhalten, dass in den betrachteten Quellen zum MPIB immer wieder die herausragende Bedeutung der Person Hellmut Becker für die Gründung und die ersten knapp zwei Jahrzehnte der Institutsgeschichte bis zu seiner Emeritierung Anfang der 80er Jahre deutlich wurde. Interessant war dabei offenbar die Art und Weise, wie Becker das Institut und andere bildungspolitische Einrichtungen wie den Bildungsrat einsetzte, um Einfluss auf die Bildungspolitik zu nehmen – eben um „Politikberatung“ zu betreiben.

Die Emeritierung Beckers und die Berufung des neuen Direktors Paul Baltes wird demgegenüber als eine Zäsur gleich in mehrfacher Hinsicht beschrieben: Die von Baltes verfolgte Institutsstrategie war in ihrer Fokussierung auf die Grundlagenforschung eine komplett andere als die an bildungsreformerischen Fragen orientierte Strategie der ersten Jahrzehnte; daraus resultierend wandelte sich auch die Rolle des Instituts in der bildungspolitischen Debatte. Eine auf dieser Beobachtung fußende und sie kritisch hinterfragende Darstellung und Abgrenzung der institutsgeschichtlichen Phasen Baltes versus Becker fehlt jedoch bislang in der dafür erforderlichen wissenschaftlichen Tiefe fast völlig.

Für die in dieser Dissertation im Kern zu leistende Forschungsarbeit ist indes nicht die Frage nach den konkret handelnden Personen von entscheidender Bedeutung, sondern – im Sinne einer systemtheoretischen Betrachtung – das Herausarbeiten des jeweiligen wissenschaftlichen Grundverständnisses, das die Institutsarbeit prägte und wofür die Namen Becker und Baltes als Chiffren benutzt werden können. Die am Institut jeweils vorherrschende Auffassung, welche Rolle die Wissenschaft in Richtung und in Bezug auf die politischen Entscheidungsträger zu spielen habe, welche Aufgabe also dem gesellschaftlichen Teilsystem Bildungsforschung im Verhältnis zum Teilsystem Bildungspolitik zugedacht sei, muss dabei zwangsläufig in Beziehung gesetzt werden zum sich ebenfalls wandelnden wissenschaftlichen Grundverständnis des Teilsystems Wissenschaftsadministration, da die MPG als direkter Träger des Instituts zum einen die Ressourcen zum wissenschaftlichen Arbeiten bereitstellte, zum anderen die Geschicke am Institut durch ihre Personalpolitik mitzusteuern vermochte.

Schließlich muss das Wissenschaftsverständnis am Institut in den Kontext der jeweils vorherrschenden forschungs- und bildungspolitischen Debatte in der Bundesrepublik insgesamt gestellt werden.

Um die Chiffren Becker und Baltes trennscharf darstellen zu können, bedarf es ausgehend von den systemtheoretischen Überlegungen daher eines genauen Blickes auf die Strukturen, innerhalb derer sich das MPIB in den verschiedenen Phasen verortete. Zusätzlich zum Verhältnis des Instituts zu den bereits angesprochenen Institutionen Max-Planck-Gesellschaft und Bildungsrat sind zum besseren Verständnis seiner Governance daher auch die Netzwerke zu untersuchen, die die am Institut maßgeblichen Personen, besonders natürlich wiederum Becker und Baltes, in die Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im Allgemeinen gepflegt haben.

2.3.1 Grenzen der Arbeit

Aus dem vorgenommenen Literaturrückblick und den auf seiner Grundlage angestellten Überlegungen ergibt sich zwingend, dass sich diese Untersuchung schon um der Machbarkeit willen auf den einen Pol des Verhältnisses wird konzentrieren müssen: die Auswirkungen der Bildungspolitik auf die Bildungsforschung, während das Umgekehrte – die Auswirkungen der Bildungsforschung auf die Bildungspolitik – nur am Rande wahrgenommen werden kann. Eine weitere Einschränkung ergibt sich in der Beschränkung der Perspektive auf das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, während andere Institute der Bildungsforschung aus Gründen der Realisierbarkeit dieser Arbeit nicht mit einbezogen werden. Die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der gefundenen Ergebnisse lässt sich dadurch noch schwieriger eindeutig beantworten.

Zugleich ist klar: Auch diese Arbeit kann und soll nicht die immer noch ausstehende, wissenschaftlich systematische Untersuchung der Geschichte des MPIB von seiner Gründung bis in die Gegenwart hinein leisten. Statt dessen erscheint es dem Autor dieser Dissertation sinnvoll, die Untersuchung des Wissenschaftsverständnisses am Institut einerseits und der Parallelität (manchmal auch der Gegenläufigkeit) der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik und der bildungsforscherischen Arbeit am Institut andererseits mit der eingangs beschriebenen, klaren Zielsetzung vorzunehmen: Es geht darum, exemplarisch die strukturelle Kopplung von Wissenschaft und Politik systemtheoretisch innerhalb eines beschränkten Zeitrah-

mens zu untersuchen – mit dem Anspruch auf verallgemeinerbare Schlussfolgerungen, die jedoch in ihrer Übertragbarkeit niemals vollends abgesichert sein können.

Besonders gut möglich ist die Untersuchung der strukturellen Kopplung für den Zeitraum von 1962 an, dem Gründungszeitraum des Instituts, bis Ende der 80er Jahre, da sich – worauf die zitierten Äußerungen Hellmut Beckers in der NZZ hindeuteten und was auch der vorgenommene Rückblick auf diese bildungspolitische Phase nahelegt – die Spezifika des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik in dieser sehr aktiven bildungspolitischen Phase der Bundesrepublik in der Institutsgeschichte besonders prominent zeigten.

Neben den bildungspolitischen Besonderheiten dieser Phase, die ausschlaggebend sind für die Beschränkung auf diesen exemplarischen Zeitraum, ist letztere auch deshalb sinnvoll, weil Archivunterlagen, die jünger als 30 Jahre sind, aus rechtlichen Gründen nur begrenzt einsehbar waren – und zwar umso begrenzter, je aufschlussreicher sie als institutsinterne, persönliche Äußerungen für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit gewesen wären.

Insofern muss die konkrete Aussagekraft dieser Arbeit auf den Zeitraum bis Mitte bzw. (begrenzt) bis Ende der 80er Jahre beschränkt bleiben, wobei - wie die spätere Auswertung zeigen wird – eine Reihe der gefundenen Erkenntnisse auch Ableitungen für die späteren Institutsjahre ermöglicht.

Schließlich bedeutet auch die Beschränkung auf die Systemtheorie und der bewusste Verzicht auf eine Governance- und Steuerungsperspektive einen Verlust an möglicher Erkenntnisbreite, ermöglicht jedoch gleichzeitig eine Tiefe der Auseinandersetzung mit den verfolgten Fragestellungen, die diese Beschränkung sinnvoll erscheinen lässt.

2.3.2 Forschungsfragen

Die im Kern zu klärenden Forschungsfragen sind im Rahmen dieses Kapitels Stück für Stück entwickelt worden und lassen sich nun abschließend in vier Gruppen ausdifferenzieren:

Die erste Gruppe setzt sich mit der wahrgenommenen und in Dokumenten gespiegelten Wirklichkeit am Institut und ihren Folgen für die Forschungspraxis auseinander.

Die zweite Gruppe fragt nach den sich wandelnden Außenbeziehungen des Instituts zur Politik und zur Max-Planck-Gesellschaft und damit im Kern nach der Rolle des Instituts zwischen wissenschaftlicher Politikberatung und Grundlagenforschung.

Die dritte Gruppe fragt nach den Personen, Netzwerken und Strukturen, die - auch in Form konkreter Zäsuren – grundsätzlichen Einfluss auf die beschriebenen Veränderungen hatten.

Die vierte Gruppe stellt abschließend auf der Grundlage des Literaturrückblicks und der eingenommenen Untersuchungsperspektive zusammenfassende, zugespitzte Schlüsselfragen. Diese Schlüsselfragen dienen zugleich dazu, die dieser Arbeit zugrunde liegende zentrale Annahme, dass Politikberatung niemals ohne Rückwirkung auf die Bildungsforschung selbst bleibt, abschließend zu diskutieren und zu überprüfen.

Gruppe 1: Die Forschungsarbeit am Institut

- a) Welche Wissenschaftsverständnisse finden sich am Institut, und mit welchen wissenschaftstheoretischen Positionen sind sie verknüpft?
- b) Welche Auswirkungen haben diese Verständnisse auf die Forschungspraxis gehabt, und zwar in den Dimensionen Forschungsorganisation, Bestimmung der Forschungsthemen, theoretische Rahmen der Forschung, Aufbereitung und argumentative Darlegung der Befunde, Präsentation der Ergebnisse?

Gruppe 2: Die Außenbeziehungen des Instituts

- c) Wie lassen sich die Beziehungen der am Institut tätigen Bildungsforscher zur Politik beschreiben? Wie wandelten sich diese Beziehungen über die Jahre? Lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem am Institut jeweils vorherrschenden Wissenschaftsverständnis und dem Engagement seiner Mitglieder in der Politikberatung herstellen?
- d) Wie lassen sich die Beziehungen zwischen dem Institut und der Max-Planck-Gesellschaft beschreiben? Wie wandelte sich dieses Verhältnis über die Jahre? Lässt sich ein Zusammenhang mit dem am Institut jeweils vorherrschenden Wissenschaftsverständnis herstellen?

Gruppe 3: Netzwerke, Personen und Zäsuren

- e) Welche grundlegenden Zäsuren in der Institutsgeschichte lassen sich feststellen?

f) Welche Strukturen und Netzwerke waren im Laufe der Institutsgeschichte maßgeblich, und wie haben die beteiligten Personen diese Strukturen und Netzwerke im Sinne ihrer Ziele eingesetzt?

Gruppe 4: Schlüsselfragen

g) Welche Wechselwirkungen gab es zwischen den untersuchten Teilsystemen Wissenschaft, Politik und Wissenschaftsadministration, und wie wirkten sich diese auf die Funktionsprinzipien des Teilsystems Wissenschaft aus?

h) Wie lässt sich die beobachtete Entwicklung im Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitischer Beratung einerseits und dem Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung andererseits systemtheoretisch einordnen und erklären?

i) Trifft die These zu, dass je mehr Wissenschaftler von der Politik als Ratgeber eingesetzt werden, desto größer ihre Selbstüberschätzung wird? Kam es zu einer Vermischung von Funktionsprinzipien im von Nullmeier beschriebenen Sinne, dass sich hinter der vermeintlichen Evidenzbasiertheit der wissenschaftlichen Beratung Dogmatismus und persönliche Motivationen der einzelnen Wissenschaftler, die in ihrer eigenen Weltanschauung begründet lagen, verbargen? Wenn ja, in welchen Fällen?

j) Kam es weiterhin zu einer Vermischung der Funktionsprinzipien, indem die Wissenschaft über die wissenschaftliche Politikberatung eine legitimatorische Funktion übernahm? Waren sich die in der Politikberatung aktiven Forscher dieser Vermischung im Klaren, und wenn ja, welche Haltung entwickelten sie dazu?

k) Sind die Teilsysteme Wissenschaft und Politik so unterschiedlich und in ihrer wechselseitigen Austauschfähigkeit so beschränkt, dass wissenschaftliche Politikberatung letzten Endes nur „erfolgreich scheitern“ kann?

3 Methode

3.1 Überblick über Quellenerhebung und Auswertungsmethoden

Da sich diese Arbeit unter anderem mit dem sich wandelnden Forschungsverständnis am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und seinen Folgen für die Praxis zwischen Politikberatung und Forschung auseinandersetzt, sind Aussagen von Zeitzeugen für die Erkenntnis unerlässlich.

Allerdings ergibt sich in der Auswertung von Zeitzeugenberichten zumindest im Zusammenhang mit dieser Arbeit ein grundsätzliches methodisches Problem: Indem eine sozialwissenschaftliche Methode, *zeitgenössische* Leitfadengespräche, auf die Erforschung eines historischen Phänomens angewandt wird, bleibt unklar, ob die Frage nach *vergangenen* Forschungsverständnissen am Institut mithilfe rückblickender Interviews tatsächlich beantwortet werden kann. Nicht nur ist anzunehmen, dass Erinnerungen der Beteiligten mitunter trügen; auch ist davon auszugehen, dass die Zeitzeugen aufgrund ihres heutigen Wissens mitunter eine andere Bewertung und damit auch eine andere Darstellung ihrer damaligen Meinungen und Handlungen vornehmen.

Gleichwohl ist, wenn überhaupt, eine Berücksichtigung der damaligen Forschungsverständnisse, die grundlegend für diese Arbeit ist, nur zu bewerkstelligen, indem die damals am Institut Tätigen zu Wort kommen. Wo immer möglich, wird dies über historische Dokumente geschehen, um die rückblickende Verzerrung zu vermindern. In vielen Fällen aber reicht die Dokumentenanalyse nicht aus, da die vorhandenen Textmaterialien trotz ihrer Fülle nur lückenhaft Auskunft über die erkenntnistheoretischen Grundpositionen und das Rollenverständnis der damaligen Institutsmitglieder geben können.

Daher wird – im klaren Bewusstsein der methodischen Beschränkungen – eine zweistufige Recherche vorgenommen. Die erste Stufe umfasst Zeitzeugen-Berichte. Diese werden dann in einem zweiten Schritt erweitert, ergänzt und, wo nötig, kontrastiert durch die Ergebnisse der Dokumentenrecherche, die ihren Schwerpunkt im Archiv der Max-Planck-Gesellschaft hatte.

Um zunächst das Maximum an Erkenntniswert aus den Zeitzeugen-Aussagen herauszuholen, wurde die Methode der Tiefeninterviews gewählt, da sie schon von ihrer Anlage her die Subjektivität, Aussagekraft und Begrenzung der Aussagen einzuordnen hilft, auch wenn selbst sie

historisch bedingten Erinnerungsverzerrungen nur teilweise Abhilfe schaffen kann. Die Interviews wurden anschließend der Methode der Phänomenologie nach McCracken folgend analysiert und ausgewertet. Wie in Kapitel 4 gezeigt werden wird, sind die Bilder, die in den Leitfadengesprächen von den am Institut vorhandenen Wissenschaftsverständnissen gezeichnet werden, so einheitlich, dass sich für die jeweiligen Phasen tatsächlich eine deutliche und klare Aussage ergibt.

Im zweiten Schritt wurden darauf aufbauend die identifizierten Publikationen und Dokumentenbestände analysiert und ausgewertet. Unter Einbeziehung des vorliegenden Dokumenten- und Aktenmaterials können dann auch die zuvor formulierten Forschungsfragen in ihrer Vollständigkeit soweit möglich explizit beantwortet werden.

Somit dient die Dokumenten- und -Aktenanalyse einerseits der Bestätigung bzw. Korrektur in Bezug auf diejenigen Forschungsfragen, auf die auch die Leitfadengespräche eine Antwort geben können; andererseits ergänzt sie die Interviews in Bezug auf jene Forschungsfragen, die durch diese gar nicht oder höchstens teilweise beantwortet werden können. Zusätzlich lassen sich mit Hilfe der Dokumenten- und Aktenanalyse Punkte aufdecken, die in den Gesprächen bewusst oder unbewusst ausgelassen worden sind.

Im Folgenden werde ich zunächst ausführlich die gewählte Methode der Datenerhebung und -analyse im Rahmen der Leitfadengespräche erläutern, um dann anschließend einen Überblick über die konversationsanalytisch ausgerichtete Dokumentenanalyse zu geben, wie sie zur Auswertung des Publikations- und Aktenmaterials angewandt wurde.

3.2 Das Leitfadeninterview und die Phänomenologie nach McCracken

Während quantitative Fragebögen spezifische Fragen stellen über ein bereits bekanntes Phänomen bzw. einen bekannten Gegenstand und dabei versuchen, Vergleiche zwischen verschiedenen Gruppen Befragter herzustellen, sind qualitative Fragebögen bzw. Leitfadeninterviews dazu geeignet, relativ unbekannte Phänomene bzw. Gegenstände zu erkunden. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, einen detaillierteren Eindruck zu bekommen von möglichen inhaltlichen und kausalen Beziehungen zwischen Sachverhalten – so wie sie die Befragten wahrnehmen. Immer eingedenk der unter 3.1. umrissenen Probleme eines Einsatzes dieser sozialwissenschaftlichen Methode im Rahmen einer historischen Arbeit: Grundsätzlich bieten die Durchführung und die Auswertung qualitativer Interviews eine hervorragende Voraussetzung, um

jene Kategorien und Sachverhalte zu identifizieren, die von Bedeutung sein können für das Verständnis von durch Menschen geprägte historische und gegenwärtige Zusammenhänge. Dieses Verständnis ist Voraussetzung, um daraus im konkreten Fall dieser Dissertation die grundlegenden Wissenschaftsverständnisse ableiten zu können, die die Forschungsarbeit am MPIB konstituiert haben.

Das Leitfaden- bzw. „das Tiefeninterview ist eine der wirkungsmächtigen Methoden im qualitativen Forschungsinstrumentarium“, schreibt McCracken (1988 : 9). „Die Methode kann uns in die geistige Welt einzelner Menschen führen und einen Eindruck davon vermitteln, mit welchen Kategorien und mit welcher Logik sie die Welt sehen.“ Seidman (1991 : 3) schreibt: Grundlage der Tiefeninterviews ist ein Interesse daran, die Erfahrung anderer Menschen zu verstehen und die Bedeutung, die sie dieser Erfahrung zuweisen.

Als Alternative zum Tiefeninterview wären eventuell Fokusgruppen mit mehreren Zeitzeugen auf einmal in Frage gekommen. Im Rahmen dieser Interviews hätten die Teilnehmer jedoch unvermeidlich eine gemeinsame Konstruktion ihrer Erinnerungen am Institut vorgenommen (Vergleiche Creswell 1988 : 55) und diese dadurch womöglich noch stärker verfälscht. Insofern sind bis auf wenige Ausnahmen³⁶ nur Einzelinterviews geführt worden.

Dabei muss – wie bereits betont – immer die entscheidende Begrenzung qualitativer Befragungen vor Augen gehalten werden: Sie können nur die subjektive Erfahrungswelt der Befragten wiedergeben; Tatsachenbehauptungen hingegen sind stets zu hinterfragen. In anderen Worten: Leitfadeninterviews sind geeignet als Startpunkt einer Untersuchung, ganz sicher aber nicht als einzige Quelle.

Die Durchführung und Auswertung der Tiefeninterviews orientiert sich in lockerer Anlehnung an McCrackens „Vier-Stufen-Methode der Befragung“ (*four-step method of inquiry*). Die vier Stufen sind: 1. Literaturreblick und Erstellung des Leitfadens; 2. Einbeziehung der Erfahrungswelt des Forschers und Anpassung des Leitfadens; 3. Durchführung des Interviews und Erstellung kultureller Kategorien; 4. Analyse und Erstellung analytischer Deutungskategorien.

³⁶

Siehe hierzu Abschnitt 3.2.3.

3.2.1 Literaturrückblick und Erstellung des Leitfadens

Laut McCracken ist ein gründlicher Literaturrückblick zum einen hilfreich, den Interviewleitfaden zu strukturieren. Gleichzeitig hilft er, die nötige Distanz zwischen dem Forscher und dem Forschungsgegenstand zu schaffen, da der Forscher über die bereits vorhandene Literatur lernt, einen analytisch-abwägenden statt eines alltäglichen Blicks auf den Gegenstand zu werfen (McCracken 1988 : 31).

Seidman (1991 : 25) hält einen detaillierten Literaturrückblick ebenfalls für entscheidend, da es dem Forscher über das Kennenlernen bereits vorhandener Analysestrukturen möglich werde, den Kontext seines Forschungsprojekts besser zu verstehen und gleichzeitig die Bedeutung seiner Fragestellungen besser abschätzen zu können. Gleichzeitig deckt der Literaturrückblick die Lücken der bisherigen Forschung zum Thema auf.

Zusätzlich zum im Kapitel 2 vorgenommenen Literaturrückblick möchte ich an dieser Stelle noch die Gespräche mit einer kleinen Gruppe von ehemaligen oder aktuellen Institutsangehörigen erwähnen, die ich vorab geführt habe und die Grundlage waren für dieses Forschungsprojekt sowie die sich daraus entwickelnden Fragestellungen. Zu dieser Gruppe gehörten: Wolfgang Edelstein, Hans-Peter Füssel, Gerhard Kluchert, Lothar Krappmann und Achim Leschinsky.

3.2.2 Einbeziehung der Erfahrungswelt des Forschers und Anpassung des Leitfadens

Der zweite Schritt in McCrackens Modell besteht darin, dass der Forscher sich zur Vorbereitung der Interviews selbst als Person thematisiert. Die in der Literatur entdeckten Analysestrukturen und Deutungsmuster setzt der Forscher in Beziehung zu seinen eigenen Erfahrungen, seinem eigenen Wissen und seinen Vorurteilen. Der zweite Schritt bei McCracken ist so wichtig, weil der Forscher sich bewusst wird, dass er selbst Teil der Untersuchung wird und dies später bei der Auswertung und Analyse der Interviews bedenkt (McCracken 1988 : 32). Seidman (1991 : 13) spricht von einem „interaktiven Prozess des Entstehens von Deutungsmustern“ in den Interviews zwischen Interviewer und Interviewten.

Was meine Rolle als Forscher angeht, ist festzuhalten, dass mir das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in meiner Arbeit als Bildungsjournalist bei der ZEIT vielfach begegnet und in diesem Zusammenhang als eine der führenden Institutionen der deutschen Bildungs-

forschung erschienen ist. Über diese berufliche Beschäftigung mit dem Institut bestand Kontakt zu einigen dort arbeitenden Personen. Über die Vergangenheit des Instituts, vor allem über jene vor der Ära Baumert, war mir jedoch sehr wenig bekannt. Insofern handelt es sich größtenteils um für mich neue Phänomene, die ich erforsche. Allerdings tue ich dies vor dem Hintergrund meiner bereits vor dieser Arbeit vorhandenen Kenntnisse über die Ära der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik der 60er und 70er Jahre im Allgemeinen.

Meine Rolle als Journalist ist im Laufe dieses Forschungsprojekts von Vor- und von Nachteil gewesen. Zum einen hat sie mir gelegentlich die Türen zu Interviewpartnern schneller geöffnet; zum anderen entstanden dadurch Unsicherheiten und Misstrauen, weil sich einige der von mir angefragten Zeitzeugen zunächst im Unklaren waren, ob ich sie als Journalist oder Forscher anspreche. Diese Unsicherheiten konnten jedoch in den meisten Fällen sehr schnell ausgeräumt werden, so dass mir über meine Rolle als ZEIT-Journalist vor allem eine besondere Kompetenz zugewiesen wurde, die beim Führen der Interviews sehr hilfreich war.

Zusammenfassend gesagt ist mir klar, dass meine Vorerfahrungen mit dem MPIB im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit als ehemaliger ZEIT-Journalist auch zu Limitationen führten, da ich mich dem Gegenstand meiner Forschungsarbeit nicht mehr so frei von Vorwissen und Vorurteilen nähern konnte, wie ein jüngerer Doktorand, der direkt aus der Universität kommt, es eventuell könnte.

3.2.3 Durchführung des Interviews und Erstellung kultureller Kategorien

Nachdem die Vorbereitung zum Interview abgeschlossen ist, beginnt der dritte Schritt laut McCrackens Methode. Er umfasst die Durchführung des Interviews als solches, in dem die Erstellung von kulturellen Deutungsmustern zwischen Interviewer und Interviewten stattfindet.

Bei der Auswahl der Interviewpartner gilt es laut McCracken zu berücksichtigen, dass es sich anders als bei qualitativen Forschungsprojekten nicht um eine Zufallsstichprobe handelt und auch nicht handeln kann. Entscheidend sei vielmehr, dass die Interviewpartner zum einen möglichst keine Bekannten des Interviewers sind und zum anderen weder selbst über den Untersuchungsgegenstand geforscht haben noch überhaupt nicht mit ihm vertraut sind.

Größtenteils konnte ich diese Voraussetzungen erfüllen. Bis auf einige wenige Ausnahmen handelte es sich bei den Interviewpartnern um Zeitzeugen, die am MPIB tätig waren oder über ihre Forschungsarbeit in regelmäßigem Kontakt mit dem Institut standen. Nur einige wenige von ihnen hatten selbst über das Institut geforscht, allerdings empfand ich – in einer gewissen Abweichung von McCracken – gerade auch die Gespräche mit diesen ehemaligen Institutsmitgliedern als sehr ergiebig.

Creswell (1998 : 118) fasst zusammen, alle Befragten sollten das Phänomen, um das es in der Untersuchung gehe, erfahren haben. Als Phänomen oder Phänomene lassen sich im Fall dieser Arbeit die in den Forschungsfragen formulierten Sachverhalte und insbesondere die am Institut vorhandenen Rollenverständnisse kennzeichnen.

Gemäß McCracken und Creswell habe ich zur Identifizierung meiner Interviewpartner ein Schneeballsystem angewendet. Ausgehend von der zuvor genannten kleinen Gruppe von Institutsangehörigen, die mir anfangs beratend zur Seite standen, habe ich mögliche Zeitzeugen identifiziert und mir von diesen weitere Gesprächspartner und ehemalige oder aktuelle Kollegen empfehlen lassen – jeweils vor dem Hintergrund der für mich relevanten Fragestellungen. Bis auf ein Gespräch mit den Söhnen Hellmut Beckers (das aber nicht in die phänomenologische Analyse eingeflossen ist) und ein weiteres Gespräch handelte es sich um Einzelinterviews.

Wie in der Einleitung erwähnt, wurden die in den Gesprächen enthaltenen und in dieser Dissertation zitierten Aussagen über Dritte weitgehend anonymisiert, weil sich das Erkenntnisziel dieser Arbeit ja nicht auf mehr Wissen über Einzelne erstreckt, sondern auf die Beschreibung von Grundverständnissen und systemtheoretischen Zusammenhängen. Ausnahmen bestehen in Bezug auf einige MPIB-Direktoren sowie andere Personen der Zeitgeschichte. Aus demselben Grund werden auch die befragten Zeitzeugen nicht mit ihren Klarnamen aufgeführt – mit Ausnahme von MPG-Präsident Reimar Lüst, dessen Leitfadengespräch nicht in die phänomenologische Analyse eingeflossen ist, sondern zur Rekonstruktion der Beziehung des MPIB zur Max-Planck-Gesellschaft zwischen 1971 und 1980 und darüber hinaus herangezogen wurde.³⁷ Eine anonymisierte Liste der Gesprächspartner sowie, wo möglich, eine weitere Kategorisierung der Institutsmitglieder nach ihren Abteilungen befinden sich im Anhang III.

³⁷

Siehe hierzu vor allem Abschnitt 5.3.2.3.

Ebenso ist bei jeder Person der ungefähre Zeitraum (Phase der Institutsgeschichte laut Kapitel 4) verzeichnet, über den sie Auskunft gegeben haben.

Dabei fällt zweierlei auf:

Erstens konnte der gesamte Zeitraum zwischen Anfang der 1960er Jahre bis in die späten 1980er Jahre hinein recht gut und gleichmäßig abgedeckt werden; gleiches gilt auch für die in diesem Zeitraum bestehenden Abteilungen am Institut.

Zweitens ist das Ziel, eine ausreichende Zahl von Nicht-Institutsmitgliedern für die Gespräche zu gewinnen, nicht erreicht worden. Ganz offensichtlich war die persönliche Motivation der Institutsmitglieder, sich mit ihrer eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen, wesentlich höher als jene derjenigen Personen, die das Institut indirekt begleitet bzw. beobachtet haben.

Jeder Zeitzeuge wurde im Rahmen eines langen Leitfadeninterviews befragt. Dieses dauerte im Schnitt 60-90 Minuten, mit wenigen Abweichungen nach oben und unten. Damit entspricht die Länge am ehesten derjenigen, die Seidman (1991 : 13) mit rund 90 Minuten vorschlägt, bzw. Ives (1995 : 56), der etwa eine Stunde fordert. McCracken hingegen geht von bis zu sechs oder sogar acht Stunden aus – pro Interview. Der Leitfaden³⁸ wurde in Anlehnung an den Literaturrückblick und die formulierten Forschungsfragen strukturiert.

McCracken unterscheidet vier unterschiedliche Fragetypen:

Der erste Typus erbittet grundsätzliche biografische Informationen.

Der zweite Typus sind sogenannte Grand-Tour-Questions, die dazu dienen, den Interviewten zum eigentlichen Gegenstand der Untersuchung hinzuführen und zum freien Reden über das Phänomen zu bringen. Gelingt dies und beginnt der Interviewte eine lange Erzählung über das Erlebte, so spricht McCracken von einem „*grand-tour testimony*“. Die Rolle des Interviewers beschränkt sich in dieser Phase darauf, die freie Rede des Interviewten am Laufen zu halten und unaufdringlich in die gewünschte Richtung zu lenken. Es geht an dieser Stelle vor allem darum, den Interviewten seine Erfahrungen und Eindrücke so schildern zu lassen, wie es ihm entspricht, und nicht zu sehr im Sinne der Erfahrungswelt des Interviewers zu lenken.

³⁸

Siehe Anhang.

Gelingt dies nicht wie gewünscht, kann der Interviewer einen *dritten Fragetypus* einsetzen: „*planned prompts*“. Hierbei handelt es sich um eine weitaus aufdringlichere, direkte und lenkende Form der Fragestellung. Beispiele hierfür sind, den Zeitzeugen direkt auf bestimmte Ereignisse oder Personen anzusprechen oder ihn mit Aussagen anderer Zeitzeugen zu konfrontieren. McCracken (1988 : 37) schlägt sogar vor, an dieser Stelle Videos, Bilder oder andere Stimuli einzusetzen.

Der *vierte Fragetypus* ist das sogenannte „*probing*“. Es dient dazu, über gezieltes Nachfragen bestimmte Aussagen des Interviewten zu erweitern und zu konkretisieren (Kahn und Canell 1957 : 203). Es kommen zu diesem Zweck mehrere Formen in Frage, wie Ives (1995 : 54) erläutert: Überraschung äußern; Schweigen; oder nochmal die gleiche Frage stellen. Seidman (1991 : 62) warnt davor, das Proben zu extensiv einzusetzen, weil so wiederum eine Verschiebung der Erstellung von Deutungsmustern weg vom Interviewten hin zum Interviewer drohe.

Zusammenfassend betont McCracken (1988 : 38) die Bedeutung eines genauen Zuhörens. Es geht nicht nur darum, dem Interviewten durch Gestik und Mimik Interesse zu signalisieren, sondern auch mit einfachen Fragen den Einstieg ins Erzählen zu erleichtern. Während des Gesprächs sollte der Forscher auf viele Details achten: die Weltsicht, die den Äußerungen des Interviewten zugrunde liegt; die Formulierungen, die er benutzt; und die Reihenfolge, in der er seine Aussagen anordnet. Auf diese Weise lassen sich erste kulturelle Kategorien erkennen, die bei der späteren Auswertung sehr hilfreich sein können.

3.2.4 Analyse und Erstellung analytischer Deutungskategorien

Nach dem Interview beginnt der letzte Schritt in McCrackens Ansatz: die Auswertung und Analyse der gewonnenen Daten. Dazu schreibt er, dieser Schritt sei „*perhaps the most demanding and least examined aspect of the qualitative research process (...) . Its objective is to determine the categories, relationships and assumptions that inform the respondent's world in general and the topic in particular*“ (McCracken 1988 : 41f.).

Die zuvor nötige Transkribierung der Interviews habe ich aus Zeitgründen nicht selbst vorgenommen – was übrigens laut Seidman (1991 : 87f.) ein Nachteil ist, weil das Transkribieren bereits ein Mittel sei, das Material besser kennenzulernen. Ich habe allerdings jedes einzelne Transkript, nachdem es vom beauftragten Schreibbüro geliefert wurde, komplett durchge-

arbeitet, Tippfehler soweit möglich beseitigt und falsch geschriebene Namen korrigiert. Insofern war mir das Material vor Beginn der Analyse bereits gut vertraut.

Die Analyse der Daten wurde durchgeführt gemäß McCracken und speziell dem Datenanalyse-Modell von Corbin und Strauss, das eine Kodierung der Daten vorsieht. Die Einheit der Analyse war jeder einzelne Satz in jedem transkribierten Leitfadengespräch. Die zwecks einer noch differenzierteren Analyse anfangs vorgesehene Unterteilung der Interviewten in zwei Gruppen – Institutsangehörige auf der einen, Externe auf der anderen Seite – erwies sich als nicht durchführbar, da wie erwähnt insgesamt nur sehr wenige Externe erreicht werden konnten.

Laut McCracken hängt der Forscher bei der Datenanalyse der Tiefeninterviews von drei unterschiedlichen Quellen ab: der vorhandenen Literatur (siehe Schritt 1), seiner eigenen Erfahrung und seinem eigenen Vorwissen in Bezug auf das Thema (Schritt 2) sowie den Aspekten, die im Laufe der Interviews zur Sprache kamen (Schritt 3). Er schreibt: „*The investigator must be prepared to use all of this material as a guide to what exists there, but he or she must also be prepared to ignore all of this material to see what none of it anticipates*“ (McCracken 1988 : 42).

McCracken erwähnt fünf Schritte im Analyseprozess:

Im ersten Schritt wird jede einzelne Aussage in jedem Interview betrachtet, ohne sie in Beziehung zu anderen Aussagen in den Interviews zu setzen.

Im zweiten Schritt werden die Aussagen mit anderen Aussagen in den Interviews in Beziehung gesetzt sowie auch zur vorhandenen Literatur.

Im dritten Schritt werden weitere Verbindungen hergestellt zwischen den Beziehungen, die im zweiten Schritt formuliert worden sind. Indem sie erneut mit der vorhandenen Literatur kontrastiert werden, verschieben sich die Deutungsmuster weg vom einzelnen Transkript hin zu grundsätzlichen Aussagen über das Phänomen bzw. die Phänomene, die es zu untersuchen gilt.

Im vierten Schritt werden Themenmuster, die sich logisch ergänzen, aber auch Themenmuster, die sich untereinander widersprechen, identifiziert und geordnet in Vorbereitung auf den entscheidenden Schritt der Analyse.

Im *fünften* und entscheidenden Schritt werden generalisierbare Kategorien gebildet, die eine Vielzahl von Gesprächen gemeinsam haben.

McCrackens Vorgehensweise ähnelt dem „*grounded theory*“-Ansatz von Corbin und Strauss, der drei Formen des Kodierens vorsieht: Offenes, Axiales und Selektives Kodieren (Strauss und Corbin 1990 : 12).

Im Offenen Kodieren wird der Text der Interviews heruntergebrochen in einzelne Sätze, um die Konzepte und Annahmen zu identifizieren, die ihnen zugrundeliegen. Diese Konzepte werden in Hinblick auf die zu beantwortenden Forschungsfragen in vergleichbare Kategorien bzw. Subkategorien geordnet (Curtin und Maier 1999 : 8). Corbin und Strauss (1990 : 13) schreiben: „*Open coding and the use it makes of questioning and constant comparisons enables investigators to break through subjectivity and bias. Fracturing the data forces preconceived notions and ideas to be examined against the data themselves*“. Auf das Ziel dieser Arbeit bezogen entsprechen diese Kategorien den bei den Institutsmitgliedern vorhandenen grundsätzlichen Wahrnehmungen, Auffassungen und Handlungsmotiven.

Im Axialen Kodieren werden die gefundenen Kategorien in Verbindung zueinander und in Verbindung zu ihren Subkategorien gesetzt. Anschließend wird über einen Rückabgleich mit den Transkripten die Plausibilität überprüft (Corbin und Strauss 1990 : 13). Die den Kategorien zugrundeliegenden Deutungsmuster werden identifiziert (Curtin und Maier 1999 : 8). Am Ende dieses Prozesses sind die generalisierbaren Kategorien entstanden, die McCracken in seinen fünf Schritten beschreibt.

Diese Kategorien sollten im konkreten Fall dieser Arbeit den zu verschiedenen Zeitpunkten am MPIB vorhandenen Forschungsverständnissen entsprechen und den ihnen zugeordneten Wahrnehmungen, Auffassungen und Beweggründen. Dabei ist erneut die Betonung wichtig, dass keine Aussagen über die Wissenschaftsverständnisse einzelner Personen getroffen werden sollen. Insoweit die Interviewpartner zitiert werden, werden diese zwar gelegentlich als einem bestimmten Wissenschaftsverständnis nahestehend gekennzeichnet – dies geschieht jedoch nur um der Illustration und Kontexteinordnung willen und kann im Einzelfall auch eine Missinterpretation sein. Wissenschaftlich tragfähig sind allein jene Aussagen, die über die grundsätzliche Existenz verschiedener Wissenschaftsverständnisse am Institut (=die Kategorien) und die konstituierenden Deutungsmuster (=Subkategorien) zu den verschiedenen Zeitpunkten gemacht werden.

Im Selektiven Kodieren, das sich an McCracken anschließt, geht es darum, alle gefundenen Kategorien um eine Art Kernkategorie zu gruppieren. Laut McCracken soll(en) so das oder die zentralen Phänomene in der Wahrnehmungswelt der Interviewten in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand beschrieben und erläutert werden.³⁹

Im konkreten Fall dieser Dissertation wird das Selektive Kodieren in der Beschreibung der alles überragenden Zäsur von 1980/81 bestehen, das eine übergreifende Einordnung aller am Institut vorhandenen Wissenschaftsverständnisse ermöglicht.

3.2.5 Limitationen der Methode

McCracken (1988 : 46) schreibt, dass bei richtiger Anwendung der Analysemethode der Forscher nicht mehr von der Erfahrungswelt des einzelnen Interviewten berichtet, sondern generalisierbare Aussagen über den Untersuchungsgegenstand macht „*from the special analytic perspective of the social sciences*“. Hier ist der Bezug zur Systemtheorie: Es geht nicht um Wahrnehmungen und Äußerungen einzelner Personen, die vor dem Hintergrund ihrer Selbstverortung ihr individuelles Verständnis von Wissenschaft entwickeln, sondern am Ende geht es um die Handlungslogiken des Teilsystems Wissenschaft in seinen Austauschbeziehungen mit den Teilsystemen Politik und Wissenschaftsadministration.

Es gibt jedoch drei wesentliche Limitationen im Erkenntnisprozess.

Die erste Schwäche ihres Ansatzes beschreiben die Theoretiker des phänomenologischen Ansatzes am treffendsten selbst. Seidman (1991 : 82) nennt es „*the issue of reciprocity*“. Im Grunde geht es dabei wie bereits beschrieben um die Wechselwirkung der Erfahrungswelt des Forschers mit den Ergebnissen der Interviews und ihrer Auswertung. Gleichzeitig geht es aber auch um die Eigeninteressen des Forschers am Erzielen bestimmter Ergebnisse und um die Frage, ob dieses Eigeninteresse des Forschers einem wie auch immer gearteten Eigeninteresse der Befragten gegenübersteht.

In meinem Fall ist das Eigeninteresse leicht zu formulieren: Ich möchte für meine Arbeit wissenschaftliche Anerkennung finden und gleichzeitig einen Doktorgrad erwerben.

³⁹

Siehe hierzu konkret Abschnitt 4.6.3.4.

Das Eigeninteresse meiner Gesprächspartner ist schwerer einzuschätzen, da es sich von Person zu Person unterscheiden kann. Grundsätzlich aber ist hier festzuhalten, dass wohl jeder Mensch ein Interesse daran hat, die auf ihn bezogene Vergangenheit eher vorteilhaft für sich selbst darzustellen und über seine darin beschriebene Rolle Anerkennung des Interviewers bzw. einer wie auch immer gearteten Öffentlichkeit zu erzielen. Die damit angesprochene mögliche Umdeutung der eigenen Vergangenheit kann bewusst oder unwissentlich vorgenommen werden.

Die Eigeninteressen sowohl des Forschers als auch der Interviewten zu thematisieren, ist notwendig, da sie sehr deutlich die Grenzen in der Aussagekraft der Erkenntnisse aus Leitfadengesprächen aufzeigen. Denn da die Eigeninteressen der Interviewten niemals vollständig identifiziert werden können, können sie bei der Auswertung und Analyse der Interviews auch nicht richtig berücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere für die Umdeutung des Erlebten: Dass es stattfindet, ist unbestritten. Wo genau, muss unklar bleiben – erst recht an denjenigen Stellen, an denen kein Abgleich mit Archivmaterial möglich ist. Immerhin kann, wie im Kapitel 5 ausgeführt, eine insgesamt hohe Plausibilität der Interviewäußerungen nachgewiesen werden.

Die zweite Schwäche des phänomenologischen Ansatzes besteht darin, dass er nur auf eine bestimmte Art von Forschungsfragen eine Antwort geben kann: jene, die im weitesten Sinne mit Meinungen, Wahrnehmungen und menschlichen Beziehungen zu tun haben. Je mehr nach objektiv nachprüfbaren Fakten gefragt ist, desto weniger ist der phänomenologische Ansatz geeignet, und desto wichtiger wird die Dokumentenrecherche.

Dieser Schwäche wird jedoch *zum einen* im Selektiven Kodieren Rechnung getragen.

Zum anderen ist aus exakt diesem Grund dem ersten Schritt der Leitfadengesprächsanalyse der zweite Analyseschritt, beruhend auf der Dokumenten- und Aktenrecherche, hinzugefügt worden. Die in dieser Arbeit angewendete Methode der Dokumenten- und Aktenanalyse wird im folgenden Abschnitt erläutert werden. Dabei soll auch die inhaltliche Verschränkung zwischen den beiden Analysemethoden und -schritten deutlich werden.

Die dritte Schwäche des phänomenologischen Ansatzes ist vielleicht seine grundlegendste, verschränkt mit dem diskutierten Eigeninteressenproblem, und bereits im Abschnitt 3.1. ausführlich thematisiert worden: Es handelt sich um die Übertragung einer sozialwissenschaftli-

chen Methode auf eine historische Arbeit. In der Gesamtabwägung überwiegen meines Erachtens jedoch die Vorteile eines zusätzlichen Erkenntnisgewinns, erst recht angesichts der gleichzeitig vorgenommenen, ebenfalls sehr umfangreichen Dokumenten- und Aktenanalyse.

3.3 Zur Methode der konversationsanalytisch ausgerichteten Dokumentenanalyse

Vor allem aufgrund der in Abschnitt 3.2.5. beschriebenen Schwächen von Leitfadengesprächen und des phänomenologischen Analyseansatzes im Rahmen einer historischen Arbeit war es unverzichtbar, zur umfassenden Erkenntnisgewinnung über sie hinauszugehen und als ein zweites, mindestens ebenso zentrales Element die Sammlung und Analyse von Archiv- und Dokumentenmaterial hinzuzufügen. Laut Mayring (2002 : 46) handelt es sich bei der Dokumentenanalyse um ein klassisches Feld qualitativ-interpretativer Analyse. Zur Analyse von Akten böten sich allerdings unter Umständen auch Methoden der quantitativen Inhaltsanalyse an (49). Im Rahmen des Erkenntnisgewinns dieser Dissertation werden jedoch nur qualitative Analysemethoden als sinnvoll angesehen.

Denn indem ich zunächst die phänomenologische Analysemethode und anschließend die qualitative Dokumentenanalyse einsetze, wird es mir, so hoffe ich, möglich sein, die Vorteile der Leitfadengespräche und ihrer Auswertung zu nutzen, die vor allem im Erstellen nachvollziehbarer Deutungsmuster bestehen, um anschließend mithilfe dieser Deutungsmuster meine Archiv- und Dokumentenrecherche und -analyse zu strukturieren. Letztere sollte darüber hinaus zusätzliche Erkenntnisse zu Tage befördern, die der phänomenologische Ansatz allein aus den oben genannten Limitationen nicht leisten kann.

Zusätzliche Erkenntnisse bestehen einerseits in der zeitlichen Verortung und der inhaltlichen Konkretisierung bestimmter Beschlüsse und Handlungen, wie sie in Gremien-Protokollen aufgezeichnet sind und die in den Leitfadengesprächen mitunter nur ungefähr oder sogar falsch wiedergegeben werden. Dass dabei auch die in den Dokumenten gemachten Tatsachenbehauptungen mit Vorsicht zu behandeln sind, wird in den folgenden Absätzen noch erläutert werden.

Neben der faktischen Ebene hat die Dokumenten- und Aktenanalyse andererseits das Erkenntnisziel, auf Fehlinterpretationen in Bezug auf die sich wandelnden Forschungsverständnisse aufgrund verfälschter Erinnerungen in den Leitfadengesprächen hinzuweisen. Dies geschieht durch in den Dokumenten gefundene zeitgenössische Äußerungen von Institutsmit-

arbeitern zu ihrer Forschungspraxis und ihren dahinter liegenden theoretischen Überzeugungen. Dabei wird nicht unterstellt, dass die in den Dokumenten gefundenen Äußerungen automatisch eine objektivere Darstellung der damaligen Realität bedeuten – gleichwohl sind sie zeitgenössische Selbstdarstellungen des damaligen Instituts, deren Hintergründe jeweils mit thematisiert werden sollen. Insofern sich Aussagen in den Leitfadeninterviews und in den Akten widersprechen, wird dies gekennzeichnet werden.

Schließlich kann die Dokumenten- und Aktenanalyse zu einem gewissen Grad Aufschluss geben über Sichtweisen und Interpretationen gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen durch die Führung der Max-Planck-Gesellschaft und auch über die Bewertungen, die sie in Bezug auf das MPIB vornimmt. In weitaus geringerem Maße gilt dies in Bezug auf das MPIB auch für die Bildungspolitik, insoweit hier Dokumente – hauptsächlich Briefe von Politikern an MPIB oder MPG – vorliegen.

Mayring (2002 : 47) schreibt: „Für den Humanwissenschaftler kann Dokument alles sein, Text, Filme, Tonbänder, aber auch Gegenstände wie Werkzeuge, Bauten, Kunstgegenstände. Sie müssen nur interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zulassen, das heißt, sie müssen interpretierbar sein, denn Dokumente werden als Objektivationen (Vergegenständlichungen) der Psyche des Urhebers angesehen.“

Im Rahmen dieser Arbeit kommt ein verhältnismäßig enger Dokumentenbegriff zur Anwendung: Es geht tatsächlich hauptsächlich um Sitzungsprotokolle, Briefe, Positionspapiere und Ideenskizzen. Die Durchführung und Auswertung der Dokumenten- und Aktenanalyse erfolgt daher entsprechend den Grundsätzen der konversationsanalytisch ausgerichteten Dokumentenanalyse, wie Wolff (2013 : 508) sie zusammenfasst. In Rekurs auf Dorothy Smith führt Wolff aus, dass Texte „keine passiven, gleichsam ihren Interpreten ausgelieferten Darstellungen von Wirklichkeit sind, sondern ihre Lesbarkeit aktiv strukturieren.“ Die besondere Leistung eines Tatsachenberichts, also im Falle der hier untersuchten Akten beispielsweise von Protokollen, bestehe darin, beim Leser den Eindruck einer vermeintlich objektiven Wirklichkeit hervorzurufen, gleichzeitig aber die Hintergründe und Mechanismen ihrer textlichen Vermitteltheit unsichtbar werden zu lassen. Dies funktioniert nach Harvey Sacks, auf den Wolff ebenfalls rekurriert, nur deshalb, weil die Leser bei der Lektüre bestimmte institutionalisierte – man könnte auch sagen: sozial erlernte – Kategorisierungs- und Schlussfolgerungsregeln einsetzen. Sacks nennt sie zusammenfassend *membership categorization device* (Wolff

2013 : 509): also der gemeinsame Verständnishorizont identischer oder aufeinander bezogener sozialer Gruppen bzw. Systeme.

Das bedeutet zweierlei: *Einerseits* verstehen die Leser, denen die benötigten Kategorisierungs- und Schlussfolgerungsregeln bekannt sind, den ihnen vorliegenden Tatsachenbericht in der Art (zumindest glauben sie dies), wie er intendiert war. *Andererseits* ist der Tatsachenbericht lediglich eine Konstruktion der Realität aus der Sicht des Berichtenden, der möglicherweise konkurrierende Versionen des Sachverhalts ausblendet. Wolff (2013 : 510) erläutert hierzu: „Die Kunst (des Verfassers, JMW) besteht darin, die Interpretation weder ganz dem Leser zu überlassen (im Sinne der *reader-response-theory*), den Text aber auch nicht durch Instruktionen gegen Interpretationsversuche hermetisch abzuschließen. Es gilt, aus der Not der unumgänglichen Vagheit von Beschreibungen eine Tugend werden zu lassen.“ Die Leser, so Wolff weiter, erwarteten geradezu angemessen „offene“, das heißt: interpretationsbedürftige Texte, wobei der Autor durch geschickt gewählte Kategorisierungen, Attributionen oder Kontrastierungen einen im Sinne des aufgerufenen *membership categorization device* kompetenten Leser zu Interpretationen in die von ihm gewünschte Richtung bewegen könne: „Der strukturierte Effekt 'aktiver Text' erfolgt also insbesondere dadurch, dass der Leser zu einer bestimmten konventionellen Lesart verleitet wird, indem man ihn zur *activity of implication* herausfordert“ (Wolff 2013 : 511).

Aus all dem ergibt sich laut Wolff für den praktischen Umgang mit vorliegenden Dokumenten und Akten vor allem eine große Vorsicht mit ihrer Aussagekraft: „Angesichts ihres Herstellungscharakters lassen sich Dokumente nur äußerst eingeschränkt als Belege oder Hinweise für Sachverhalte oder Entscheidungsprozesse verwenden, die in ihnen angesprochen werden. Dokumente stellen eine eigenständige Datenebene dar“ (Wolff 2013 : 511). Vor allem deshalb biete sich für ihre Analyse die konversationsanalytische Maxime „*order all points*“ an, konkreter formuliert: „Selbst scheinbare Äußerlichkeiten (wie Layout, Zeilenabstand, Farbe, Papierqualität, die Reihenfolge der Gliederungspunkte) oder ganz selbstverständlich erscheinende Formulierungen (wie Anredeformen, Kategorisierungen oder Verlaufsschilderungen) sollten daher bis zum Nachweis des Gegenteils nicht als zufällig bzw. analytisch unerheblich betrachtet werden“ (Wolff 2013 : 512) – eben genau da es sich im Sinne Mayrings (2002) um Objektivationen der Psyche ihrer Urheber handelt. Wobei es nicht um die Psyche eines konkreten Urhebers geht, sondern um die Sinnproduktion einer ganzen Gruppe im Sinne von Mitgliedern eines sie verbindenden Systems.

Konkret auf die Dokumenten- und Aktenanalyse in dieser Arbeit bezogen bedeutet dies: Die untersuchten Protokolle, Berichte und Positionspapiere werden vom Autor (fast) niemals als objektive Schilderung der Realität betrachtet, nicht als Sammlung von Tatsachen, sondern als Äußerungen ihrer Verfasser, die sich in ihrem historischen, sozialen und situativen Kontext befanden. Insofern geht es nicht um die individuellen Intentionen der Verfasser, sondern um ihr Agieren in ihrem bereits beschriebenen systemtheoretischen Zusammenhang. Einzige Ausnahme ist wie bereits erwähnt die zeitliche Verortung – nicht die Interpretation! – bestimmter Beschlüsse und Gremienentscheidungen, für die allein die Protokolle als verlässlicher Tatsachenfundus angesehen werden.

Was die Glaubwürdigkeit der untersuchten Dokumente angeht, nimmt Mayring (2002 : 48) eine für diese Arbeit interessante Differenzierung vor: Urkunden und Akten würden in der Regel als gesicherter angesehen als beispielsweise Zeitungsberichte, schreibt er. Doch auch wenn es verlockend wäre, sich angesichts des größtenteils aus Akten bestehenden Analysematerials Mayrings Deutung anzuschließen, so ist angesichts der vorangegangenen Überlegungen zur Sinnproduktion auch bei Akten und selbst bei noch so objektiv daherkommenden Sitzungsprotokollen Vorsicht und Zurückhaltung bei der Interpretation geboten.

Auch wenn sich diese ständige Gegenwart von Objektivationen in zu analysierenden Akten- und Dokumentenbeständen zunächst nach einer weiteren Beschränkung anhören mag, sind sie im Grunde das genaue Gegenteil: Vorrangiges Ziel dieser Arbeit ist ja eben nicht die Beschreibung eines wie auch immer gearteten historischen Prozesses, sondern die Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Grundüberzeugungen und ihren Folgen für die Forschungspraxis zwischen Grundlagenforschung und Politikberatung. Die Interaktion beispielsweise zwischen Max-Planck-Institut einerseits und Max-Planck-Gesellschaft andererseits lässt sich nur über die vermittelten Äußerungen begreifen, und in dem Zusammenhang ist es gerade das Spannende, auf die Form und die Formulierungen des Vermittelten zu schauen, sozusagen die Intention hinter dem Geschriebenen zu hinterfragen.

Im Kontext dieser Arbeit harmoniert eine konversationsanalytisch ausgerichtete Dokumenten- und Aktenanalyse daher in hervorragender Weise mit der zuvor dargestellten phänomenlogischen Analysemethode der Leitfadeninterviews. Auf der Grundlage einer systemtheoretischen Perspektive kann ihre Kombination die bestmögliche Beantwortung der Forschungsfragen leisten.

Zur Erschließung des relevanten Dokumentenmaterials wurden im Laufe dieses Forschungsprojekts rund 20 Besuche im Archiv der Max-Planck-Gesellschaft getätigt, zudem wurden die Bestände im Geheimen Staatsarchiv und Bundesarchiv gesichtet. Auch wenn Lücken in den Beständen vor allem die zweite Hälfte der 70er Jahre betreffend bestehen, kann die Quellenlage insgesamt als günstig eingestuft werden. Angesichts der Fülle und des insgesamt umfassenden Charakters des Materials im Archiv der Max-Planck-Gesellschaft wurde daher auf das Einbeziehen weiterer Unterlagen verzichtet – mit der Ausnahme derjenigen Stellen, wo es Lücken zu schließen galt und auf andere Quellen (zum Beispiel aus veröffentlichten Büchern und aus den für diese Arbeit geführten Leitfadengesprächen) zurückgegriffen wurde. Folgende Dokumentenarten wurden in den Akten gefunden und gesichtet, wobei im Anhang II.b. nur die in dieser Arbeit zitierten Dokumente angegeben werden:⁴⁰

1. auf Seiten der Max-Planck-Gesellschaft:

- Protokolle der Sitzungen des MPG-Senats und der zum MPIB eingesetzten Senatskommission
(1961-1983)
- Protokolle der Sitzungen des MPG-Verwaltungsrats (1959-1983)
- Protokolle der Sitzungen der Geisteswissenschaftlichen Sektion der MPG (1960-1984)
- Korrespondenz der MPG-Generalverwaltung mit dem MPIB (1961-1988)
- Korrespondenz der MPG-Generalverwaltung in Bezug auf das MPIB (1961-1983)
- Korrespondenz der MPG-Generalverwaltung und der Präsidenten speziell mit Hellmut Becker
(1959-1981)

2. auf Seiten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung:

- Protokolle der Leitungskonferenz (1969-1993)
- Arbeitspapiere und Protokolle der Grundsatzkonferenz (1969-1981)
- Vorlagen und Protokolle der Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts
(1963-1989)
- Protokolle des Mitarbeiterausschusses (1968-1974)

⁴⁰ In einigen Fällen sind die angegebenen Jahreszahlen Schätzwerte. Siehe hierzu auch Anhang II.b. Im Folgenden werden Zitate aus den Akten, wo möglich und sinnvoll, mit Seitenzahlen versehen. Dies wird jedoch (zum Beispiel bei Briefen, einseitigen Dokumenten oder allgemeinen Bezügen zu längeren Dokumenten) nicht durchgängig so gehandhabt.

-
- Protokolle von Betriebsversammlungen (1975-1992)
 - Rundschreiben des Instituts (1964-1968; 1974-1986)
 - Korrespondenz von und an Hellmut Becker (1958-1992)
 - Korrespondenz von und an Paul Baltes (nur vereinzelt vorhanden)
 - Korrespondenz des MPIB mit der MPG-Generalverwaltung (1963-1993)
 - Tätigkeits- und Jahresberichte des MPIB an die MPG-Generalverwaltung
 - Korrespondenz des MPIB mit der Geschäftsstelle und den Mitgliedern des Deutschen Bildungsrats (1966-1975)
 - Sonstige Arbeitsunterlagen Beckers inklusive Gründungsdenkschriften und gesammelter Zeitungsartikel (1958-1993)
 - Memorandum Karl Ulrich Mayers zur zukünftigen Entwicklung des Instituts (1986)
 - Allgemeine Korrespondenz von dem und an das Institut, unterschiedliche Autoren (1964-1993)
 - Offizielle Institutsbroschüren und Festschriften inklusive Redemanuskripte zu besonderen Anlässen (1974-1990)
 - Interne Memos von und an Hellmut Becker (vereinzelt)
 - Manuskripte und Positionspapiere von Mitarbeitern für den institutsinternen Diskurs (1963-1986)

Ergänzt wurde das Archivmaterial zum einen um offizielle Publikationen des Max-Planck-Instituts, zum anderen um öffentlich zugängliche Publikationen seiner Mitglieder in Form von Büchern, Artikeln in Fachzeitschriften und in Publikumsmedien.

In die Aktenanalyse einbezogen wurden ausschließlich Originalunterlagen, um nachträgliche Verfälschungen auszuschließen. Insofern ist das vorliegende und zitierte Material ausnahmslos als echt und äußerlich unverfälscht – wenn auch naturgemäß nicht vollständig – einzuschätzen.

Im Gegenteil: Genau wie sich in der Textgestaltung die Intentionen der Autoren manifestieren, reflektiert die Auswahl der archivierten Unterlagen durch die Archivare eine weitere Ebene der Realitätskonstruktion.

Die konkrete Analyse der Dokumente und Akten vollzog sich dann im Rahmen der für diese Arbeit gewählten Zwei-Stufen-Analyse wie folgt:

Die erste Stufe in Kapitel 4 ist die phänomenologische Analyse der Leitfadeninterviews. Im Offenen Kodieren sind dabei zunächst Wahrnehmungskategorien der am Institut tätigen Forscher identifiziert worden; im Axialen Kodieren wurden diese den verschiedenen Forschungsverständnissen am Institut zugeordnet. Im Selektiven Kodieren wurden diese dann um ein sie verbindendes Phänomen gruppiert.

Die zweite Stufe der Analyse ist das Kapitel 5 und besteht in der Untersuchung der vorliegenden Archivunterlagen. Dieser Analyseschritt leistet nun folgendes: Zunächst werden die im Axialen Kodieren gefundenen Forschungsverständnisse anhand des vorliegenden Materials geprüft, um sie gegebenenfalls mit ihnen zuwiderlaufenden Befunden zu kontrastieren. Anschließend werden die sie laut Offenem Kodieren ausmachenden Kategorien anhand des Archiv- und Dokumentenmaterials, wo nötig, konkretisiert und ergänzt. Insofern wird die mithilfe der phänomenologischen Analyse gegebene Antwort auf die in Abschnitt 2.4.2. formulierte Forschungsfrage a) der Gruppe 1 nochmals adressiert.

Wo immer sinnvoll, werden darüber hinaus die in der phänomenologischen Auswertung gefundenen Kategorien erneut in die Betrachtung mit aufgenommen. Sie helfen bei der Strukturierung der Dokumenten- und Aktenanalyse. Umgekehrt kann über die konversationsanalytisch ausgerichtete Dokumenten- und Aktenanalyse auch den in den Leitfadengesprächen enthaltenen Tatsachenbehauptungen eine zweite Ebene von Tatsachenbehauptungen hinzugefügt werden, wobei im Falle von Widersprüchen auf diese hingewiesen wird.

Schließlich werden in Kapitel 5 mithilfe der beschriebenen konversationsanalytisch ausgerichteten Dokumentenanalyse die Forschungsfragen der Gruppen 2 und 3 bearbeitet.

Schon von der Organisation der Fragegruppen her ist sichergestellt, dass von Fragegruppe zu Fragegruppe eine tiefere Schicht des Verstehens erreicht wird. Ziel ist es, in den Kapiteln 4 und 5 die Forschungsfragen der Gruppen 1 bis 3 so umfassend bearbeitet zu haben, dass die Beantwortung der Schlüsselfragen in Kapitel 6, also die Diskussion der gefundenen Ergebnisse mit Rückbezug zur wissenschaftstheoretischen Untersuchungsperspektive, als Rückgriff auf die Kapitel 4 und 5 möglich wird.

4 Die Wissenschaftsverständnisse am Institut

a) Welche Wissenschaftsverständnisse finden sich am Institut, und mit welchen wissenschaftstheoretischen Positionen sind sie verknüpft?

4.1 Vorüberlegungen

Die mittlerweile gut 50 Jahre Institutsgeschichte stellen sich dem Leser in den Leitfadengesprächen wie auch in den untersuchten Dokumenten auf den ersten Blick als vielfach gebrochene Kette von Ereignissen dar, die vor der eingehenden Bearbeitung und weiteren Analyse einer Einordnung und Strukturierung bedürfen. Zu diesem Zweck wird die Geschichte des Instituts vor der phänomenologischen Analyse zunächst in inhaltlich aufeinander bezogene Phasen untergliedert, die sich aus äußeren (wissenschafts- und gesellschaftspolitischen) und inneren (institutsinternen) Zusammenhängen ergeben. Zum Zweck dieser Gliederung werden sowohl allgemeine historische Abhandlungen als auch zeitgenössische Dokumente herangezogen. Insofern werden bei jeder der im Folgenden dargestellten Phasen zunächst die wichtigsten dieser Zusammenhänge erläutert, wobei sich bereits erste Bezüge zu der unter e) zu beantwortenden Forschungsfrage nach Zäsuren in der Institutsgeschichte ergeben.

Mit den gefundenen Institutsphasen als Bezugspunkte sollen sodann als Schwerpunkt dieses Kapitels und als erster Schritt der Analyse die am MPIB zu den unterschiedlichen Zeitpunkten vorhandenen Wissenschaftsverständnisse und die mit ihnen verknüpften wissenschaftstheoretischen Positionen herausgearbeitet und beschrieben werden. Hierbei geht es wie erwähnt nicht um die Auffassungen einzelner Forscher, sondern immer nur um die Gesamtheit der am Institut relevanten Wissenschaftsverständnisse. Damit wird zugleich die Forschungsfrage a) weitgehend beantwortet werden.

Für diesen ersten Schritt der Analyse werden, wie im Methodenteil beschrieben, vorrangig die Leitfadengespräche als Quelle herangezogen, da es um die Beschreibung von Sichtweisen und Einstellungen geht, die sich nach Meinung des Autors am besten mithilfe der phänomenologischen Methode ermitteln lassen. Wo sinnvoll, wird bereits dieser erste Schritt der Analyse ergänzt um Aussagen aus Dokumenten, die im jeweils betrachteten Zeitabschnitt entstanden sind und mithilfe der konversationsanalytischen Methode gewonnen werden.

Vor dem Hintergrund der aus Institutsphasen und jeweiligen Wissenschaftsverständnissen gebildeten Matrix können dann in den nächsten beiden Kapiteln die verbleibenden Forschungsfragen strukturiert beantwortet werden. Gleichzeitig können mithilfe einer weiteren Einbeziehung von Archivmaterial die zu den Wissenschaftsverständnissen getroffenen Aussagen verifiziert bzw. konkretisiert werden.

4.2 Phase I: 1958 bis 1965

4.2.1 Hintergründe und Zusammenhänge

Erste dem Autor vorliegende Dokumente, die sich mit der möglichen Neugründung eines Instituts für Bildungsforschung auseinandersetzen, stammen aus dem Jahr 1958. Am 22. Juli schickt Hellmut Becker eine Denkschrift mit dem Titel „Warum benötigen wir ein Institut für Recht und Soziologie der Bildung“ (AMPG., III. Abt., Rep. ZA 80, Kasten 1) an Otto Benecke, der bis zu seiner Pensionierung 1951 Senator und geschäftsführender Verwaltungsrat der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) war und an ihrem Wiederaufbau nach dem Krieg mitwirkte.⁴¹

In den nächsten drei Jahren folgen umfangreiche und teilweise hitzige Diskussionen innerhalb der MPG sowie zwischen MPG und Wissenschaftspolitik, bevor die Senatskommission der MPG am 5. Dezember 1961 den Beschluss fasst, eine Gründung des Instituts zu unterstützen und die Betreuung durch die MPG zuzusichern (AMPG, VR 1961, 48-51).⁴² Die Gründung und die Berufung von Hellmut Becker zum geschäftsführenden Direktor wird im Protokoll des MPG-Verwaltungsrats vom 15. Juli 1963 mitgeteilt, nachdem kurz zuvor die Kultusminister der Länder ihren Finanzierungsanteil freigegeben hatten (AMPG, II. Abt., Rep. AA/B Bilfo, Nr. 0.7). In demselben Protokoll heißt es auch, Becker habe erstmals angeregt, den geplanten Institutsnamen „Institut für Forschung auf dem Gebiet des Bildungswesens“ in „Institut für Bildungsforschung“ abzuwandeln.

⁴¹ Dass Benecke auch nach Auslaufen seines offiziellen Engagements bis zu seinem Tod 1964 weiterhin eine wichtige Rolle in der Forschungsorganisation spielte und insofern für Becker ein einflussreicher Adressat war, wird an der Erwähnung der Denkschrift in einem internen Vermerk an MPG-Generalsekretär Hans Ballreich vom 28. Februar 1962 deutlich. Darin wird Benecke als Adressat erwähnt, ohne seine Person weiter zu erläutern (AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB Bilfo 0.1. Kasten).

⁴² Ausführliche Erläuterungen zu den Überlegungen der MPG in Bezug auf das MPIB und ihre Beziehung zueinander befinden sich in Abschnitt 5.3.1 und seinen Unterabschnitten.

In den kommenden zwei Jahren ist das Institut vor allem mit dem inneren Aufbau sowie dem Anschieben erster Forschungsprojekte beschäftigt.

Das Ende der Gründungsphase kann dann mit Ende 1965, Anfang 1966 bestimmt werden, und zwar aus zweierlei Gründen:

Zum einen heißt es im Protokoll der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts vom 28. Oktober 1965, die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter sei um mehr als das Doppelte auf 46 angestiegen: „Die im letzten Jahr zu verzeichnende rasche Zunahme der Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter ist in dem Umstand begründet, daß das Institut schnell mehrere Sachbereiche mit qualifiziertem Sachverstand abdecken musste, um verschiedene Projekte gleichzeitig beginnen zu können.“ Als Zielgröße der Planung wird eine letztendlich angestrebte Steigerung auf 65 Mitarbeiter angesehen. In der Arbeitsorganisation des Instituts habe sich eine Kombination von Referat- und Projektsystem durchgesetzt (AMPG, II. Abt., Rep. AA/B Bilfo, Nr. 1.2.). Bilanzierend lässt sich also aufgrund dieser Protokollnotiz festhalten, dass das Institut zu diesem Zeitpunkt zu einer Art Normalbetrieb gefunden hat.

Zum anderen nimmt der 1965 gegründete Deutsche Bildungsrat 1966 seine Arbeit auf, der in den zehn Jahren seines Bestehens starke Aktivitäten am MPIB auslösen wird und über die Mitgliedschaft der Direktoren Becker und Edding mit dem Institut auch personell eng verflochten ist. Die politikberaterische Arbeit des Instituts tritt damit Anfang 1966 ebenfalls in eine neue Phase ein.

Damit wird in Abweichung von der Vier-Phasen-Einteilung Leschinskys⁴³, die den Zeitraum zwischen Gründung des Instituts und 1970 als inhaltlich zusammengehörend ansieht, eine Unterteilung in Phase I (Gründungsphase) und II (Expansionsphase) vorgenommen.

4.2.2 Die Grundstimmung am Institut in Phase I

Im Folgenden kommt erstmals die phänomenologische Analyse zum Tragen. An dieser Stelle soll nicht noch einmal die gesamte Vorgehensweise der Methode rekapituliert werden. Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass mithilfe des Offenen Kodierens wesentliche Wahrnehmungen und Auffassungen identifiziert wurden, die über die einzelnen Leitfadengespräche hinausreichen und die Grundstimmung am Institut in der jeweiligen Phase kenn-

⁴³

Siehe Abschnitt 2.1.4.

zeichnen. Diese Subkategorien sind zum besseren Verständnis im Text jeweils in Fettdruck gesetzt.

Wer verstehen möchte, mit welchen Erwartungen und Motivationen die erste Mitarbeitergeneration am neu gegründeten MPIB zur Tat schritt, muss sich zunächst nur die Vielzahl der zuvor verfassten Memoranden und Denkschriften anschauen. Die von Becker an Benecke gesandte Denkschrift war lediglich vier eng beschriebene DIN-A-4-Seiten lang; drei Jahre später (1961) ist der im Wesentlichen von Becker, Edelstein und Kluge⁴⁴ verfasste „Plan eines Instituts für

Bildungsforschung“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 103)⁴⁵ über mindestens drei Zwischenversionen auf 143 Seiten angewachsen und listet nun akribisch für jede einzelne der angedachten Abteilungen die Forschungsprojekte auf, die in den ersten Jahren bearbeitet werden sollen, inklusive Methodik, Mitarbeiterzahl und Bearbeitungszeitraum. Einige Beispiele: „Verhältnis der wissenschaftlichen zur pädagogischen Vorbildung und Weiterbildung des Lehrers an höheren Schulen“, „Sinn und Möglichkeit einer ganztägig arbeitenden Schule in der Bundesrepublik“, „Das pädagogische Verhalten der Eltern.“

In der Einleitung heißt es: „Das Institut soll durch Verbindung der Methoden der Pädagogik und Psychologie, der Sozialforschung, der Ökonomie und der Jurisprudenz die wissenschaftlich feststellbaren Vorraussetzungen unseres Bildungswesens klären; hierzu muss das Institut Methoden und Theorie der Bildungsforschung entwickeln. (...) Zur wissenschaftlichen Erkenntnis der Grundlagen unseres Bildungswesens bedarf es einer Integration bisher getrennt betriebener Wissenschaften. Keine Wissenschaft außer der Pädagogik hat in ihrer bisherigen isolierten Entwicklung mehr als akzidentiell zur Erforschung des Bildungswesens beitragen können; auch der Beitrag der Pädagogik ist nicht ausreichend gewesen.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 103, „Plan eines Instituts für Bildungsforschung“ : 2.)

Nicht nur daraus, wie innerhalb weniger Jahre aus ein paar Grundgedanken ein feinziseliertes Institutskonstrukt entstanden ist, lässt sich die Intensität der gedanklichen Beschäftigung von Becker und seinen Mitstreitern mit ihrer Idee ableiten. Aus der Aufzählung der Projekte sowie

⁴⁴ Siehe hierzu 3/2010 sowie 32/2011.

⁴⁵ Der „Plan eines Instituts für Bildungsforschung“ ist offenbar identisch mit der in einem MPG-Vermerk erwähnten Version, die am 27. September 1961 und dann nochmals in einer per Nachtrag veränderten Form am 24. Oktober 1961 an die Kultusminister der Länder versandt wurde (siehe AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB Bilfo 0.1. Kasten).

den einleitenden Aussagen wird zudem der für die damalige Zeit ungewöhnlich ehrgeizige interdisziplinäre Ansatz der Forschungsarbeit deutlich, ebenso wie die bis ins Detail vorangeschrittenen Vorüberlegungen zu den Forschungsprojekten, die allesamt einen mehr oder weniger expliziten Bezug zur konkreten Bildungspolitik aufweisen. Angesichts der Tatsache, dass bis zur Institutsgründung weitere zwei Jahre vergehen, wird vorstellbar, wie groß am Ende die Ungeduld und der aufgestaute Tatendrang der Gründer gewesen sein müssen.

Der Idealismus der Gründergeneration ist noch 50 Jahre später mit Händen zu greifen. Das sprachliche Bild, das in den geführten Leitfadengesprächen in diesem Zusammenhang immer wieder auftaucht, ist das eines „Gartens“. Das Institut, so die Hoffnung, soll in seiner in der Denkschrift verfolgten Konzeption an einen Garten erinnern, in dem man wachsen lässt und selbst gedeihen kann. Die Arbeitsgruppen sollten sich gruppieren um eine sie alle verbindende Bibliothek in der Mitte, „also antihierarchisch. (...) Um eine Bibliothek mit Strahlensystem sozusagen“ (32/2012):

„Das hatte der Wigalois schon als Hortus conclusus verstanden. Im Grunde ein Kloster ist so gebaut. Mariengärtchen darum herum, wissen und beten. Und der Habermas hatte es verstanden, weil die amerikanischen Universitäten das können. Die sind so gebaut. (...) Nur Gründungen, die so geartet sind, bringen etwas Neues und entwickeln eine Wissenschaft, die es davor nicht gibt.“ (32/2012)

Das entscheidende Ideal ist dabei das einer „eigenbestimmten Wissenschaft“. Alles, was irgendeine Einsicht verspricht, kann und soll ausprobiert werden, und zwar nicht begrenzt auf das Feld der Erziehungswissenschaft, sondern die Institutsmitarbeiter sollen ganz allgemein Erkenntnisse erwerben über die Bildungsverhältnisse im Land.

„Wir erarbeiteten uns also ein Schema. Welche gesellschaftlichen Felder wir näher untersuchen wollten und welche Daten relevant sind, musste jeder selbst einschätzen und in seiner Studie dann auch sichtbar machen.“ (56/2012)

„Der Grundgedanke (...) war der, dass die Wissenschaftler selbst entscheiden, was sie machen. (...) Sich selber verwalten, und dass diese Strukturen so sein sollten, dass da kein Druck und keine Angst erzeugt wird.“ (30/2012)

Im Gegensatz zu den Äußerungen der Mitarbeiter in den Leitfadengesprächen bleiben die Denkschriften und Planungen zum Institut in jeder ihrer zahlreichen Versionen fast auffällig zurückhaltend, was Aussagen zur Freiheit der einzelnen Forscher am Institut angeht. Womöglich müssen hier mit der MPG und den Kultusministern die Empfänger mitgedacht werden, in deren Reihen auch schon ohne derlei Aussagen die Vorbehalte gegen die Gründung des Instituts groß waren.⁴⁶ Offenbar wollten die Autoren der Denkschriften ihnen keinen weiteren Stoff zur Kritik geben.

Im Alltag ist das Institut jedoch in den ersten Jahren von einer freien Arbeitsweise geprägt, die zunehmend projektorientiert ist und die zumindest in den ersten Jahren noch bestehenden Abteilungsgrenzen Bildungsrecht, Soziologie, Ökonomie und Curriculumforschung interdisziplinär überlagert.⁴⁷ Ein früher Mitarbeiter berichtet zum Beispiel, er habe aus Interesse an den Sitzungen der Ökonomen teilgenommen und sich so für seine eigene Arbeit immer wieder Anregungen aus anderen Teildisziplinen geholt (56/2012).

Getragen wird diese Arbeitsweise von einem nahezu umfassenden Konsens, der die Mitarbeiter in dieser ersten Phase der Institutsgeschichte verbindet, und zwar unabhängig von ihrer disziplinären und methodischen Herkunft. Dieser Konsens besteht in der Zustimmung praktisch aller Mitarbeiter zur äußeren Organisiertheit des Instituts und den daraus resultierenden umfassenden Freiheiten des eigenen Forschens und lässt sich mit folgendem Satz zusammenfassen: „Dieses freie Arbeiten ist wunderbar und im wechselseitigen Austausch auf seine Weise sehr produktiv.“ Entsprechende Aussagen finden sich in den Leitfadeninterviews mit den Mitarbeitern der ersten Generation immer wieder. Ein paar Beispiele:

„Das war für mich eine paradiesische Situation. (...) Konnte man machen was man will. Keine Vorschriften. Hatte Gesprächspartner. Da gab es so eine Teestunde jeden Tag. Oder irgendwie jeden zweiten Tag. Und da traf man sich so und kriegte im Übrigen sogar Rückendeckung, wenn man sie brauchte.“ (39/2012)

„Also natürlich machte man sein Ding, aber man saß eben häufig zusammen und diskutierte die jeweiligen Problemlagen aus der Arbeit, die sich ergaben. Oder auch die Gesamtsituation in der Bildungspolitik, (...) die Leute waren ja auch alle im gleichen Alter etwa. Das war also insofern eine richtig gute Zeit.“ (36/2011)

⁴⁶ Siehe hierzu Abschnitt 5.3.1.1. sowie 5.3.2.1.

⁴⁷ Siehe hierzu vor allem die Abschnitte 5.2. und 5.2.1.

„Das war das große Privileg, was man da hatte, (...) dass man selber... dass man sich selber erfinden musste.“ (30/2011)

Fast ebenso stark wie das beschriebene Ideal der eigenbestimmten Wissenschaft, die als angemessene und effektive Form des wissenschaftlichen Arbeitens angesehen wird, verbindet die Gründergeneration ein gemeinsames Verständnis dessen, was sie zu ihrer Forschungsarbeit motiviert. Es geht ihnen darum, mithilfe der Bildungsforschung einen Schritt in Richtung einer besseren, sprich: gerechteren Gesellschaft zu machen.

Diese Motivation, die in der ersten Phase besonders ausgeprägt ist, bleibt, wie noch gezeigt werden wird, über die verschiedenen Phasen der Institutsgeschichte vorherrschend; so dominant wie in den ersten Jahren ist sie später allerdings nicht mehr. Ein paar Zitate aus den Leitfadengesprächen, die den Geist am Institut in jenen frühen Jahren verdeutlichen:

„Wir haben ja alle geglaubt, damals nicht nur die Studierenden, sondern auch die gewöhnliche Bevölkerung, und auch die Politik, also SPD zum Beispiel, wir haben alle geglaubt, man muss das Bildungswesen verändern, und dann kriegt man auch eine neue Gesellschaft.“ (48/2011)

„Das aber trotzdem immer mit der Perspektive... wie haben wir das damals genannt? Die emanzipatorische Perspektive. Einfach davon ausgehend, dass also die gesellschaftliche Ungleichheit nur zum Teil legitimierbar ist und das, was nicht legitimierbar ist, durch Leistung oder durch Auftrag einen Schritt weiter abgebaut werden sollte.“ (6/2010)

„Wir haben ein Bauchgefühl gehabt. Also wir hatten positive Intentionen, nämlich kindgerecht, entwicklungsgerecht, aufstiegsgerecht zu operieren.“ (2/2010)

„Es war doch ein guter Vorsatz, Unterschicht, also gerade das katholische Mädchen vom Lande, das war immer das Beispiel, da stecken ungeahnte Potenziale.“ (34/2011)

Es ist der ungebrochene Glaube an die Kraft der Argumente und die eigene Wirkmächtigkeit als Forscher, die in Zitaten wie diesen zum Ausdruck kommt. Man glaubt, die Probleme der modernen Gesellschaft erkannt zu haben und die politischen Steuerungsinstrumente zu ihrer Lösung in den Händen zu halten. Es gilt, mithilfe geeigneter Untersuchungen mehr Informationen über die bildungspolitische Schieflage und – grundsätzlicher gedacht – die grundsätzlichen Funktionsweisen von Bildung und Gebildetwerden zu generieren, dann Politik und Öff-

fentlichkeit entsprechend aufzuklären und letzten Endes vernünftige und dem Problem angemessene politische Entscheidungen zu bewirken. Es handelt sich um eine Motivation zur Forschung, die bewusst nicht zwischen Forscher- und Bürgerrolle unterscheidet, sondern beide in Einklang miteinander bringt.

Oder wie eine Forscherin, die selbst erst später ans Institut kam, es formuliert:

„Man hat als Wissenschaftler doch auch eine – ich meine, das ist doch überhaupt nicht anders denkbar – eine Wertvorstellung dessen, was eine gute Gesellschaft (ausmacht).“
(37AN/2011)

Die so beschriebene Grundmotivation der Forscher in der ersten Phase der Institutsgeschichte deckt sich grundsätzlich mit der Verortung des Instituts in den vorliegenden Denkschriften, obgleich hier im Ton zurückhaltender formuliert wird. So heißt es in der Version von 1961: „Es könnte dem Institut gegenüber der Verdacht auftauchen, es wolle selbst Politik machen und, getarnt als wissenschaftliche Erkenntnis, politische Entscheidungen vollziehen. (...) Im Augenblick führt das Fehlen der notwendigen wissenschaftlichen Erkenntnisse über das Bildungswesen (jedoch) dazu, daß die Politik an Stellen Entscheidungen fällt und verhindert, an denen Erkenntnis möglich ist; dadurch verbraucht sich die politische Autorität an Problemen technischer und fachlicher Natur. (...) Die unglückliche Parole von der Entpolitisierung des Bildungswesens schiebt die Entscheidungen, die unvermeidbar sind, anonymen Kräften zu. Die Bildungsforschung will das wissenschaftlich erforschbare Vorfeld der Bildungspolitik klären, um damit die eigentliche Entscheidung wieder zu politisieren.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 103, „Plan eines Instituts für Bildungsforschung“ : 134).⁴⁸

Das Ziel, mithilfe der Bildungsforschung einen Schritt in Richtung einer besseren, sprich: gerechteren Gesellschaft zu machen, erinnert von seinem Wesen her an Kernmotive der Kritischen Theorie, was – wie später gezeigt werden wird – kein Zufall ist: Becker ist über seine Netzwerke und seine berufliche Vergangenheit als Syndikus des Frankfurter Instituts für Sozialforschung⁴⁹ eng mit den Protagonisten der Frankfurter Schule verbunden und steht ihren Überzeugungen nahe. So hat er schon 1959 auf einem Vortrag auf dem Deutschen Soziolo-

⁴⁸ Das hier sehr zurückhaltend geäußerte Bekenntnis zur politischen Motivation des forschenden Arbeitens im Sinne einer besseren (Bildungs-)Welt muss wiederum im Zusammenhang mit den Beziehungen zu Wissenschaftsadministration (MPG) und Bildungspolitik (Kultusminister) gesehen werden. Wie Institutsgründer Becker offenbar tatsächlich denkt, wird in seinem bereits zitierten Essay in der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) deutlich: „Bildungsforschung bestimmt Themen und Probleme der Bildungspolitik.“

⁴⁹ Siehe hierzu vor allem den Abschnitt 5.4.2.1. über Beckers Netzwerke.

gentag als Koreferent Adornos die Aufgaben des neuen Feldes der „Bildungsforschung“ beschrieben: „Dabei ist es notwendig zu erkennen, dass auch angeblich rein didaktische Fragen in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung begriffen werden müssen“ (zitiert nach Herrmann 2014 : 10).

Eine gewisse gedankliche Verwandtschaft besteht in diesem Zusammenhang aber auch mit dem Ideal einer neuen, besseren Gesellschaft des Geistes, wie es der George-Kreis pflegte.⁵⁰ Wer sich mit den persönlichen Netzwerken des Institutsgründers Hellmut Becker beschäftigt, kommt auch um seine Verknüpfung mit dem George-Kreis nicht herum. Dass dessen Ideale zumindest den Glauben einiger Institutsmitglieder an die eigene Mission als Bildungsforscher mitbestimmt haben, kann nicht ausgeschlossen werden. Gleichzeitig gilt jedoch, dass die beschriebene Motivation, „mithilfe der Bildungsforschung zu einer besseren Gesellschaft“ zu kommen, aus ganz verschiedenen, mitunter sehr persönlichen Erfahrungen und Herkunftsn der einzelnen Institutsmitglieder gespeist wurde, unter denen, wie die gerade zitierten Aussagen gezeigt haben sollten, der George-Kreis nur eine war.

Ebenso muss betont werden, dass, während fast alle Mitarbeiter zumindest in den ersten Institutsjahren das Idealbild des Forschungsinstituts als Garten der Gelehrten teilten, bei der konkreten Motivation ihrer Forschungstätigkeit von Anfang an Unterschiede existierten. Konkreter formuliert: Es gab die Auffassung derjenigen, die nicht in erster Linie ins Institut eintraten, um die Gesellschaft zu ändern, um Politik zu machen, sondern einfach, weil sie Wissenschaft betreiben wollten. Einer, der sich selbst den politisch Motivierten zuordnet, schätzt:

„Ich würde sagen, etwa ein Drittel (am Institut war) links außen, wenn man das so (nennen kann), dann ein Drittel immer noch mehr oder weniger gute Sozialdemokraten wie ich. (...) Und dann gab's die ganz Unpolitischen, (...) die nur arbeiten wollten, die ein Vorhaben hatten.“ (11/2010)

Einer, der zu den vermeintlich „Unpolitischen“ zählte, bringt die Position der vorrangig an Wissenschaft um der Wissenschaft Willen Interessierten treffend auf den Punkt:

„Also die Gremien gab es, ich habe mich da nie besonders engagiert. Ich hatte auch Interesse, aber das war nicht so... Ich meine, mich haben die wissenschaftlichen Dinge einfach mehr interessiert, und die kosteten einfach Zeit.“ (42/2011)

⁵⁰

Vergleiche hierzu Raulff 2012 und siehe vor allem Abschnitt 5.4.2.1.

Wie einflussreich die Position der sich eher unpolitisch verstehenden Forscher in den Anfangsjahren des Instituts gewesen ist, lässt sich im Rückblick nicht bestimmen; sie dürfte allerdings nicht besonders bedeutend gewesen sein – wie der Blick auf die konkreten Wissenschaftsverständnisse in den folgenden Abschnitten zeigen wird.

4.2.3 Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase I

Im Folgenden sollen die grundsätzlichen Wissenschaftsverständnisse beschrieben werden, die für die Phase I mithilfe der phänomenologischen Methode aus den geführten Leitfadengesprächen ermittelt werden konnten. Zu diesem Zweck wurden die im Offenen Kodieren gefundenen Aussagen mithilfe des Axialen Kodierens so zueinander in Verbindung gebracht, dass sie in drei klar voneinander abzugrenzende Wissenschaftsverständnisse untergliedert werden konnten. Die Wissenschaftsverständnisse entsprechen im phänomenologischen Sinne den Kategorien.⁵¹ Sie lassen sich unter die Überschriften **Bildungspolitischer Pragmatismus**, **Politisierte Geisteswissenschaft** sowie **Emanzipatorisch-politischer Empirieansatz** fassen. Jede dieser Kategorien definiert sich über eine Anzahl aufeinander bezogener Deutungsmuster und Sichtweisen, den Subkategorien, und kann so gleichzeitig von den anderen Kategorien abgegrenzt werden – zum Beispiel in Hinblick auf die in den Leitfadengesprächen enthaltenen jeweiligen Selbstverortungen zwischen den Rollen „Wissenschaftler“ und „politisch engagierter Bürger“. Diese Subkategorien bzw. Deutungsmuster sind im Folgenden zum besseren Verständnis wiederum in Fettdruck abgesetzt. Diese Vorgehensweise wurde für alle untersuchten Phasen der Institutsgeschichte wiederholt.

Wichtig ist an dieser Stelle erneut der Hinweis, dass die mithilfe der phänomenologischen Methode gefundenen Wissenschaftsverständnisse analytische Konzepte sind und sich daher fast nie eins zu eins auf individuelle Forscher am Institut übertragen lassen; dies ist wie erwähnt auch nicht das Ziel der Arbeit, da es darum geht, die Gesamtheit der vorhandenen Verständnisse aufzuzeigen. Die konkreten Sichtweisen einzelner Mitarbeiter werden in der Regel Elemente mehrerer Wissenschaftsverständnisse enthalten.

⁵¹ Um ihre Bedeutung als Kategorien zu betonen, werden sie im gesamten Verlauf der Arbeit orthografisch als Eigennamen mit der entsprechenden Großschreibung behandelt.

4.2.3.1 Bildungspolitischer Pragmatismus

Das hier mit dem Stichwort „Pragmatismus“ versehene Wissenschaftsverständnis ist laut den Leitfadeninterviews aufs Engste mit der Person Hellmut Beckers verbunden. Es ist, wenn man so möchte, die reinste Umsetzung der zuvor beschriebenen Grundmotivation („Durch Bildungsforschung zu einer besseren Gesellschaft“) am Institut. Demnach ist Wissenschaft vor allem ein Mittel zum Zweck der politischen Einflussnahme oder, anders formuliert, der Politikberatung. Einer, der nicht in der Anfangszeit am Institut war, aber über viele Jahre das Institut zunächst als Mitglied, später als Beobachter begleitet hat, drückt diesen Umstand folgendermaßen aus:

„Man wollte das also als konzertiertes Gesamtkunstwerk, die Bildungsreform. Das war, glaube ich, Beckers Idee, wofür man die Bildungsforschung brauchte.“ (15/2010)

Diese äußerst pragmatische Sichtweise von Wissenschaft deckt sich mit einer Aussage, die ein Mitarbeiter der ersten Stunde über Becker macht:

„Becker war kein Wissenschaftler. Becker war ein politisierter Bürger mit einem Aufklärungskonzept von Wissenschaft als Aufklärungsprozess.“ (2/2010)

Wie die politische Umsetzung von Wissenschaft im Sinne Beckers funktionierte und wie sie dem bildungspolitischen Pragmatismus entsprechend betrieben wurde, drückt ein früherer Mitarbeiter so aus:

„Ich suche mir Sachen aus der laufenden Forschung heraus, die passen. Das hat er dann auch rückgekoppelt. Der wollte da einfache Antworten, keine Details, und damit ist er dann auch überall herumgetanzt.“ (12/2010)

Das pragmatische Verständnis von Wissenschaft hat demnach keine Vorlieben in Bezug auf die angewandten Erkenntnismethoden oder die Forschungsgegenstände; es nutzt die vorhandenen Forschungsergebnisse statt dessen in Abhängigkeit vom jeweils laufenden bildungspolitischen Diskurs, um beim Berater bereits vorhandene Meinungen und Sichtweisen zu illustrieren. Ob diese bereits vorhandenen Sichtweisen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse oder anderer Erwägungen entstanden sind, bleibt dahingestellt. Zwei weitere Aussagen verdeutlichen dies sehr anschaulich:

„(Becker) hatte da ja in Hamburg (...) diese Bergedorfer Gespräche, also seine super Stärke bestand in dieser Moderation und darin, dass er der Wissende war, obwohl er eigentlich gar nicht der Wissende war, in dem Sinne, dass er dann immer wieder was einbrachte, wo man sagte: „Donnerwetter, was der alles drauf hat“ - ja, aber was eigentlich hinzugezogene Meinungen waren.“ (3/2010)

„Man verstand sich in einer Rolle, dass man mehr Kompetenz hatte als andere, diese Politiker, und oft viele der Universitätswissenschaftler, die sehen ihre Lage zu eng, und wir versuchen, in der Politik mitzumischen.“ (56/2012)

Das so umrissene Wissenschaftsverständnis wird in den folgenden Phasen der Institutsgeschichte eine große Rolle spielen. Es entwickelt sich allmählich weiter, aber die Grundfesten bleiben bestehen: Man ist in erster Linie Mitgestalter der politischen Umwelt und nur in zweiter Linie Wissenschaftler. Die Hierarchisierung zwischen beiden Rollenzuweisungen ist klar – auch wenn einige der betroffenen Mitarbeiter dies in ihrem Alltag am Institut mitunter gar nicht so empfunden haben mögen. Die Hierarchisierung geht so weit, dass einige der diesem Wissenschaftsverständnis verbundenen Institutsmitarbeiter selbst gar nicht wissenschaftlich arbeiten – an dieser Stelle ist wiederum und zu allererst Hellmut Becker selbst zu nennen, und es sei noch einmal auf das bereits angeführte Zitat, Becker sei gar kein Wissenschaftler gewesen, verwiesen.

Wie dominant das pragmatische Wissenschaftsverständnis in der ersten Phase am Institut war, lässt sich im Rückblick nicht eindeutig bestimmen. Angesichts einer wissenschaftlichen Mitarbeiterzahl von zuletzt 46 (1965) muss es jedoch in den ersten Jahren besonders einflussreich gewesen sein, weil die meisten der später hinzugekommenen Forscher nicht mehr dem engsten Umfeld von Becker zuzuordnen waren.

4.2.3.2 Politisierte Geisteswissenschaft

Anders als der Bildungspolitische Pragmatismus definiert sich das Wissenschaftsverständnis, das hier unter dem Stichwort Politisierte Geisteswissenschaft zusammengefasst wird, vor allem über die eingesetzten wissenschaftlichen Methoden sowie über das, was als Ideal wissenschaftlichen Arbeitens angesehen wird. Insofern korrespondiert dieses Wissenschaftsver-

ständnis vor allem mit dem zweiten konstitutiven Grundelement der ersten Phase, der eigenbestimmten Wissenschaft.⁵²

Das Wissenschaftsverständnis Politisierte Geisteswissenschaft betrachtet den Leitfadengesprächen zufolge Wissenschaft vorrangig als intellektuelles Debattieren und das Verfassen von Büchern bzw. Monografien als ihr Produkt. Als gleichrangig werden nur jene Forscher angesehen, die über einen ähnlichen Habitus verfügen.

„Also man ist wirklich Mensch nur, wenn man die große Literatur kennt und darüber auch nachdenken kann, mit anderen reden kann.“ (11/2010)

In gewisser Weise weist dieses Wissenschaftsverständnis einen engen Bezug zu bildungsbürgerlichen Idealen auf, was wiederum im überragenden Einfluss Hellmut Beckers auf das frühe Institut begründet liegt⁵³, aber das Verständnis Politisierte Geisteswissenschaft auf diese zu beschränken, wäre eine unzulässige Simplifizierung und widerspräche auch der Rekrutierungspolitik der ersten Jahre.⁵⁴ Vielmehr spiegeln sich in diesem Wissenschaftsverständnis offenbar sowohl die alte geisteswissenschaftliche Tradition der Pädagogik wider, die Becker zumindest teilweise überwinden wollte, als auch der zu dieser Zeit allmählich einsetzende Diskurs der 68er. Ein weiterer Gesprächspartner umreißt – mit unverhohlener persönlicher Distanz – das Wissenschaftsverständnis der „Politisierten Geisteswissenschaft“ als „klassische Wissenschaft“:

„Unter Becker, das war eben noch klassische Wissenschaft. Da liefen sie alle noch rum und waren wichtig und haben miteinander geredet und Bücher geschrieben.“ (54/2011)

Einer, der dabei war und sich selbst zur ersten Generation zählt, sagt:

⁵² An dieser Stelle – rein anekdotisch – die folgende Vermutung: In der konkreten Ausprägung mögen viele Mitarbeiter der ersten Generation gleichzeitig zu den „Pragmatikern“ und zu den „Geisteswissenschaftlern“ gezählt haben.

⁵³ Beckers bildungsbürgerliche Herkunft, die ihn nicht von einer progressiven Haltung in Sachen Bildungsreform abgehalten habe, ist ein beherrschendes Motiv, sobald in den Leitfadengesprächen das Gespräch auf ihn kommt. Vergleiche hierzu beispielsweise 29/2010, demzufolge Becker „reformaufgeschlossen“ war, „auch linker Politik, Gesellschaftspolitik (gegenüber) aufgeschlossen, keine radikale natürlich, aber aus diesem liberal bürgerlichen Kontext, aus dem er ja kommt, (heraus) durchaus für Gesellschaftsveränderungen im linken Sinne (...) aufgeschlossen. Aber auf eine unverbohrte und undogmatische Art, weil er das ja auch nicht verheimlicht hat, dass er ja ein Bildungsbürger war und wir waren auch öfter bei ihm zu Hause Konzert und Lesung und alle möglichen Gespräche, wunderbar.“

⁵⁴ Dass Becker junge, gerade auch links orientierte Leute rekrutierte, war für ihn offenbar Ausdruck der Vielfalt „seines Instituts“.

„Also, wenn ich für den Bildungsrat eine Expertise schreiben soll, muss ich also, was weiß ich, 20 Bücher lesen, dann muss ich methodisch nicht fit sein. Und das haben die wahrscheinlich gut gemacht. Deswegen, das war einfach eine andere Arbeitswelt.“ (34/2011)

Die großen Theoretiker, Soziologen und Philosophen von Marx über Bourdieu bis hin zu Foucault zu kennen und in ihren einzelnen Aussagen diskutieren zu können, das ist für dieses Wissenschaftsverständnis ebenso Ehrensache, wie den intellektuellen Austausch mit Picht oder Habermas voranzutreiben oder an konkreten Plänen für eine Reform des Bildungssystems zu arbeiten. Empirische Methoden oder deren Beherrschung hingegen waren unter den Vorzeichen der Politisierten Geisteswissenschaft nicht so wichtig, da es ihr zunächst vor allem um das Generieren von Theorien oder das Ableiten von Erkenntnissen aus vorliegender Literatur ging. Insoweit man auf empirische Datenerhebung angewiesen war, bediente man sich der Fähigkeiten und Dienste Dritter, die einige Institutsmitglieder denn auch passenderweise mit dem Label „Datenknechte“ versahen.

„Aber ansonsten gab es eben dann auch schon damals liebe Leute, die von den Universitäten kamen und mehr von empirischer Sozialforschung verstanden, die dann die Arbeit gemacht haben. Also heute, über Jahrzehnte hinweg, waren das Datenknechte.“ (28/2011)

Intellektuelle, so lautete die implizite Sichtweise der Politisierten Geisteswissenschaft, brauchen ihre Zeit nicht mit derlei oft auch als „Erbsenzählerei“ bezeichnete Methoden zu verschwenden.

Einer, der sich selbst zur Gruppe der Datenknechte zählte, sagt im Rückblick:

„Ich war sozusagen, ich gehörte zu den Knechten, die da die tägliche Arbeit machten. (...) Und ich war eigentlich nicht so einer von Beckers Jungs da im Institut. Das waren andere.“ (45/2011)

Zusammenfassend lässt sich sagen: Auch wenn das neugegründete Institut sich, wie im folgenden Abschnitt gezeigt werden wird, durch neue (empirische) Forschungsansätze bewusst von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik abgrenzen wollte, so war eine Art politisiertes, tief in der geisteswissenschaftlichen Tradition verwurzeltes Grundverständnis zumindest in den ersten Phasen doch ein konstituierendes Element seiner forschenden Arbeit.

4.2.3.3 Emanzipatorisch-politischer Empirieansatz

Das dritte in der Phase I der Institutsgeschichte vorherrschende Wissenschaftsverständnis geht zurück auf das bereits in den Denkschriften formulierte Ziel, eine interdisziplinäre, vor allem aber empirische Alternative zur traditionell geisteswissenschaftlichen deutschen Pädagogik zu entwickeln. Eine Alternative, die durchaus als amerikanisch inspiriert anzusehen ist.⁵⁵

Gleich im ersten Absatz der Denkschrift in der Version von 1958 schreibt Becker: „Als im Frühjahr 1958 eine Zahlenzusammenstellung über den Bedarf an Abiturienten, an Lehrern und an Schulräumen veröffentlicht wurde, hat die gesamte Publizistik diese Zahlen aufgenommen und die Behörden haben sie sofort zur Grundlage ihrer Arbeit gemacht. (...) Weder die Kultusministerien noch das Bundesministerium des Innern noch die Kulturpolitischen Ausschüsse der Landtage noch die Inhaber pädagogischer oder soziologischer Lehrstühle noch der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen verfügten über solche Zahlen. Dieses Beispiel steht für viele, die zeigen, daß wir über keine hinreichenden Unterlagen statistischer, soziologischer und finanzwissenschaftlicher Natur für bildungspolitische Entscheidungen verfügen.“ (AMPG., III. Abt., Rep. ZA 80, Kasten 1 : 1, „Warum benötigen wir ein Institut für Recht und Soziologie der Bildung?“) Und später: „Das Institut müsste demnach 1) eigene Forschung treiben; 2) an anderen Stellen betriebene Forschungen koordinieren; 3) in Arbeitsgruppen von Wissenschaftlern und Praktikern in neuartiger Form Forschung treiben, die den aus der Sache nicht mehr gerechtfertigten scheinbaren Gegensatz zwischen Theorie und Praxis überwindet.“ (4)

Ein Mitarbeiter der ersten Generation führt die Argumentation der Denkschrift weiter aus:

„In vielen Fällen musste man sich auf sein Bauchgefühl, auf sein pädagogisches Wissen und, wenn man so will, auf die Hermeneutik der frühen Schriften, Heuristiken der Schulerfolgsgeschichte von Individuen verlassen. Das war keine generalisierbare Basis, so dass man nicht nur politische Motive, man hatte auch genuin handlungsspezifische, entwicklungsspezifische Motive. Uns fehlt ein Bereich! Und dann hatte man angefangen zu lesen und gesagt: Mein Gott, was gibt es denn schon alles dazu in England oder in Amerika.“ (2/2010)

⁵⁵ „Aus meiner Sicht rückblickend (...) war die Gründung des Instituts ein Versuch, (...) ein im Grunde amerikanisch inspiriertes Gegenstück zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu entwickeln. Und sagen wir die Idee, das ist nicht möglich innerhalb der Hochschulen, also machen wir das außerhalb der Hochschulen, und das war durchaus ein quasi positivistisch quantitatives Programm. Das war sozusagen der Beginn. Interessant war aber nur, dass die Protagonisten das alles selber nicht konnten.“ (22/2011)

Eindeutig erkennbar in allen schriftlichen wie mündlichen Äußerungen der Gründergeneration ist die Verknüpfung der beschriebenen emanzipatorisch-politischen Grundmotivation mit empirischen Forschungsmethoden. Anders formuliert: Auf der Grundlage individueller Überzeugungen, dass eine Bildungsreform überfällig ist, will das Institut empirisch sauber forschen.

Interessant ist im Übrigen, dass es im Gegensatz zum eindeutigen Bekenntnis zur Empirie in der Denkschrift unter den Mitarbeitern der ersten Generation offenbar nur einen Teil gab, der sich explizit für die empirische Arbeit begeistern konnte. Diese Feststellung deckt sich mit der Aussage eines weiteren frühen Mitarbeiters über die zögerliche Adaption empirischer Methoden in der deutschen Erziehungswissenschaft.

„Ich meine die so genannte realistische Wende von Heinrich Roth, die lag schon zurück, aber hatte da eigentlich die Pädagogik gar nicht verändert.“ (7/2010)

Wie in dem Beckerschen Zitat ebenfalls bereits deutlich wird, war der Impetus zur empirischen Forschung am Institut insofern auch nicht gleichbedeutend damit, dass man die Methoden bereits beherrschte – oder dass es diese Methoden überhaupt schon gab.

„Also die erste Generation, die waren selbst nicht... die empirisch-methodisch Versierten. Aber sie waren davon überzeugt, dass... diese Neuheit von Wissenschaft eine im weitesten Sinne empirische zu sein hat.“ (47/2011)

In der Summe müssen am Institut in dieser ersten Phase zwei unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse von dem, was Empirie konkret für sie bedeutete, unterschieden werden.

Zum einen gab es die Sichtweise, wonach Empirie vorrangig in der (nicht-quantitativen) Sekundäranalyse bereits vorhandener Literatur besteht. Als typisches Beispiel hierfür können die vergleichende Erziehungswissenschaft und die Curriculumforschung um Robinsohn angesehen werden, die sich in den ersten Jahren vor allem auf die international vergleichende Recherche nach bereits realisierten und in der nichtdeutschsprachigen Literatur beschriebenen Ansätzen stützten. Im Inland, so die gleichlautenden Aussagen mehrerer Mitarbeiter, habe es zur damaligen Zeit zu vielen wichtigen Fragen keinerlei Untersuchungen gegeben, im Ausland aber eben schon – so dass man dachte, sich über die Auswertung der dort gemachten Studien die Wiederholung empirischer Arbeiten im Inland sparen zu können:

„Ich meine, da gab es ja wirklich bemerkenswerte sozialwissenschaftliche Schriften in den 50er Jahren, insbesondere in der Ungleichheitsforschung, insbesondere aus der englischen Educational Literacy Forschung, insbesondere aus dem amerikanischen Comprehensive System.“ (2/2010)

„Gerade wenn man die Entwicklung zu Gesamtschulen oder gesamtschulartigen Formen international vergleicht, sieht man ja viele unterschiedliche Facetten, und man kommt dann auch näher an die Punkte ran, die bestimmte Länder dann später in internationalen Untersuchungen als besser aufgestellt herausgefunden hatten.“ (25/2011)

Das international vergleichende Arbeiten kennzeichnete also einen sehr wohl empirisch orientierten Ansatz, der sich allerdings nicht mit Messen oder Testen befasste, sondern in der Aufarbeitung, Interpretation und Auslegung vorhandener Studien bestand, die anschließend unter einer eigenen Perspektive präsentiert wurden.

Ebenfalls zur Sekundäranalyse zählte das Zusammentragen und Auswerten staatlicher und nichtstaatlicher Statistiken auf allen Ebenen des Bildungs- und Gesellschaftssystems, wie sie vor allem in der Abteilung Edding geschahen. Was aus heutiger Sicht alltäglich erscheinen mag, war im bundesrepublikanischen Forschungskontext eine Innovation – erforderte die Arbeit mit Statistiken doch ein Verständnis für Zahlen und mathematische Zusammenhänge, wie es in der geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik damals wie beschrieben mehr als ungewöhnlich war. Ein Mitarbeiter, der mit diesen Statistiken gearbeitet hat, erinnert sich:

„Es gibt ja viel mehr Daten, als man braucht. Und die habe ich mir zunutze gemacht. (...) Die Verbandliteratur. Amtliche Statistiken und sowas. Primärdatenerhebung war eher nicht so das Ziel.“ (30/2011)

Wie ungewöhnlich selbst das empirische Arbeiten mit Statistiken in den ersten Jahren des Instituts noch war, verdeutlicht die Erinnerung eines (allerdings erst seit 1970) am Institut angestellten Statistikers:

„Und ich saß also relativ isoliert und habe mir dann überlegt, was ist denn ökonomisch für das Institut, eigentlich ein Projekt, was sinnvoll sein könnte. Hatte da völlige Freiheit. (...) Ich habe dann erst langsam angefangen, mich mit den Projekten auch selbst zu befassen und

habe versucht dann, auch was mitzubekommen, was für theoretische Ansätze die hatten. Das hat sehr lange – das hat relativ lange gedauert.“ (9/2010)

Zum anderen gab es die Sichtweise, wonach **Empirie vorrangig das Sammeln und Auswerten von Primärdaten im Feld** bedeutete. Während die vom Institut umfangreich betriebene Sekundäranalyse als empirische Methode eine im Kontext der deutschen Pädagogik bereits seltene Erscheinung darstellte, war die Primärdatensammlung in den Anfangsjahren selbst am Institut die absolute Ausnahme. Besonders kritisch fällt folgende Äußerung eines Mitglieds des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts jener Jahre aus:

*„Die Pädagogen waren offen gestanden etwas hinterher; das waren ganz extrem wenige in der großen Meute der Pädagogen, die mit empirischen Methoden gearbeitet haben, und Max Planck war am Anfang nicht an **der** Seite, am Anfang nicht.“ (33/2011)*

Tatsächlich ist frappierend, dass die Primärempiriker nicht unter den Autoren der Denkschrift zu finden waren, so sehr diese diese Form der Empirie auch bejahten, sondern zunächst von den Universitäten oder anderen Forschungseinrichtungen „eingekauft“ werden mussten und Forschungsprojekte mit Primärdaten mitbrachten.⁵⁶ Allerdings gab es in der Tat von Anfang an Mitarbeiter, die Forschungsprojekte mit Primärdatenerhebung realisieren wollten und sich seit Gründung des Instituts darauf vorbereiteten.

Wenn sich in dieser Anfangsphase überhaupt ein Wissenschaftsverständnis in Opposition zum einflussreichen Bildungspolitischen Pragmatismus befand und dessen Engagement als **unbedingte Instrumentalisierung von Forschungsergebnissen** ablehnte, so war es der Emanzipatorisch-politische Empirieansatz – auch wenn er ansonsten das Ideal der Bildungsreform, dem diese Instrumentalisierung ja dienen sollte, teilte. Zwei Mitarbeiter erinnern sich:

„Zunächst hat D... als Anwalt einer sauberen und wissenschaftlichen Forschung Becker schwer kritisiert. (...) Er hat sich ja auch mit Becker häufig gestritten, weil er einfach denkt, das kann man nicht beantworten. Das kann man nicht so sagen, das müssen wir erst genau untersuchen. Wobei er selber noch nicht gerade ein hochqualifizierter Sozialforscher war, sondern das hat er im Laufe der Zeit ganz gut gelernt dann.“ (6/2010)

⁵⁶

Vergleiche Edding und Lempert, Streit um das HIPF, Abschnitt 5.3.1.1.

„Und eben auch Goldschmidt war sehr stark interessiert an einer bildungspolitischen Wirkung, wollte vor allem universitätspolitisch was bewegen, und hat von seiner Seite her eben schnelle Empirie betrieben. (Also ein bisschen quick and dirty?, JMW) Ja,ja. Also da hätte Robinsohn sich sicher dagegen gestemmt, wenn er länger gelebt hätte.“ (16/2010)

4.2.4 Schlussfolgerungen

Für die Phase I der Institutsgeschichte wurden mithilfe des phänomenologischen Ansatzes die in den Leitfadengesprächen gefundenen Wahrnehmungskategorien zu drei vorherrschenden Wissenschaftsverständnissen geordnet. Diese lassen sich unter den Stichworten Bildungspolitischer Pragmatismus, Politisierte Geisteswissenschaft und Emanzipatorisch-politischer Empirieansatz zusammenfassen. Wie meine vorhergehenden Ausführungen zudem verdeutlicht haben, können einzelne Mitarbeiter durchaus Elemente der verschiedenen Wissenschaftsverständnisse in ihrer Person vereinigt haben. Inwiefern sie dies taten, spielt für den Erkenntnisgewinn im Rahmen dieser Arbeit keine Rolle.

In jedem Fall erscheint es so, als wäre es in dieser Anfangsphase ohne Weiteres möglich gewesen, die unterschiedlichen Herangehensweise in Einklang miteinander zu bringen. Politisierte Geisteswissenschaftler können demzufolge zugleich bildungspolitische Pragmatiker sein; bildungspolitische Pragmatiker zugleich emanzipatorisch-politische Empiriker. Lediglich die individuelle Schwerpunktsetzung mag sich unterscheiden. Und selbst die Politisierte Geisteswissenschaft und der Emanzipatorisch-politische Empirieansatz treffen sich größtenteils in ihrer gemeinsamen bildungsreformerischen Motivation.

Ein paar wenige Mitarbeiter mögen in den ersten Jahren des Instituts eine selbst als eher unpolitisch empfundene Haltung gehabt haben und fast ausschließlich an wissenschaftlichen Erkenntnissen interessiert gewesen sein; diese wenigen mögen vor allem Anhänger eines „sauberen“ empirischen Ansatzes und damit auch besonders kritisch gegenüber dem Bildungspolitischen Pragmatismus gewesen sein, weil sie seine praktische Umsetzung als unzulässige Instrumentalisierung der Wissenschaft ablehnten. Doch selbst bei ihnen ist fraglich, wie weit die Ablehnung – explizit geäußert oder auch nur gedacht – tatsächlich ging.

Um mit den Worten eines Mitarbeiters zu sprechen, der in den 60er Jahren am Institut war und eher dem Bildungspolitischen Pragmatismus zuzuordnen ist:

„Das fanden nicht alle gut (was wir gemacht haben, JMW), einige fanden das sozusagen un- abgesichert und unwissenschaftlich, aber andererseits fanden das doch die meisten deshalb gut, weil dadurch das Max-Planck-Institut sozusagen nach außen hin ein gewisses Ansehen und Wahrnehmbarkeit hatte und wir keine Schwierigkeiten hatten, Sachen zu publizieren zum Beispiel.“ (10/2010)

In Bezug auf die in Abschnitt 2.2.6. besprochenen wissenschaftstheoretischen Grundlagen und die daraus abgeleiteten Forscherrollen lässt sich für die Phase I der Institutsgeschichte festhalten: Entsprechend der hohen bildungsreformerischen Motivation fast aller Mitarbeiter der ersten Generation bieten der **normativ-ontologische Ansatz** und die **Kritische Theorie** die besten Deutungsmuster – die Kritische Theorie allerdings noch in einer so wenig dezidierten und in den institutsinternen Debatten kaum ausgearbeiteten Form, dass ihre Bedeutung im Verhältnis zu späteren Institutsphasen als verhältnismäßig gering einzuschätzen ist.

Was die von den wissenschaftstheoretischen Grundlagen abgeleiteten Idealtypen angeht, so lassen sich die in der Phase I am Institut vorgefundenen Wissenschaftsverständnisse fast ausnahmslos dem in Abschnitt 2.2.7. beschriebenen **Forschertyp vier** zuordnen. Demnach begreifen sich Wissenschaftler als Bürger und richten ihre Forschung an den von ihnen erlebten Bedürfnissen der Gesellschaft aus – mit dem Ziel, diese zu verbessern. Die Ergebnisse ihrer Forschung kommunizieren sie, vor allem insofern sie Sozial- oder Geisteswissenschaftler sind, daher auch in den politischen und in den gesellschaftlichen Raum hinein.

Von den beiden beschriebenen Ausprägungen des Forschertyps vier ist zu diesem Zeitpunkt die zweite als vorherrschend anzusehen, zunächst in der Form, die ihre Orientierung stärker aus dem normativ-ontologischen Ansatz bezieht. Auch die erste Ausprägung im Sinne des Kritischen Rationalismus spielt wohl am Institut, besonders beim Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz, eine Rolle; da es aber noch keinen wirklich aufgebrochenen Konflikt zwischen den Lagern des Positivismusstreits am Institut gibt, findet bei vielen Institutsmitgliedern an dieser Stelle sicherlich noch keine explizite Festlegung auf die eine oder andere Position statt.

In Ansätzen mag auch der **Forschertyp eins** am Institut vorgekommen sein, der dem empirisch-analytischen Ansatz in seiner Reinform folgende Forscher. Gemäß Webers Werturteilsfreiheitspostulat sieht dieser Prototyp die „Objektivität“ als sein Ideal an und betreibt Forschung mit dem Verständnis völliger Offenheit, was die zu erwartenden Ergebnisse angeht.

Diese Ergebnisse wiederum stellt er zunächst oder sogar ausschließlich in den wissenschaftlichen Raum zur Debatte und sieht es nicht als seine vorrangige Aufgabe, die gesellschaftlichen Implikationen seiner Forschungen voranzutreiben.

Ob überhaupt und in welcher Zahl individuelle Forscher am Institut in den ersten Jahren tatsächlich, wenn man sie gefragt hätte, sich diesem Typ zugeordnet hätten, muss allerdings offen bleiben. Viele können es nicht gewesen sein, wie meine Ausführungen gezeigt haben sollten.

4.3 Phase II: 1966 bis 1970

4.3.1 Hintergründe und Zusammenhänge

Die zweite Hälfte der 60er Jahre am Institut ist von weiterer Expansion geprägt, sowohl was die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter als auch die angestoßenen Forschungsprojekte anbetrifft. Die politische Beratungstätigkeit des Instituts tritt mit der Mitarbeit im neu gegründeten Bildungsrat in eine Phase großer Intensität ein, während sich die bundesrepublikanische Öffentlichkeit mit der beginnenden 68er-Bewegung auseinandersetzt und die Bildungsexpansion Fahrt aufnimmt.

Im jährlichen Protokoll der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des MPIB vom 3. November 1969 wird der Bericht des Institutsdirektors Becker wiedergegeben, demnach sich der Personalstand gegenüber dem Vorjahr um nur noch vier Planstellen auf insgesamt 146 Mitarbeiter erhöht habe, von denen 59 dem wissenschaftlichen und 87 dem technischen Bereich angehören. Damit hat sich die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter weiter der im Beiratsprotokoll von 1965 genannten Zielgröße von 65 angenähert. (AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB Bilfo, Nr. 1.2.) Eine Zielgröße für das nichtwissenschaftliche Personal konnte nicht ermittelt werden, entsprechend fehlen hier auch die Vergleichsgrößen des Jahres 1965. Das Wachstum der Mitarbeiterzahl scheint sich jedoch im Vergleich zur Gründungsphase I vor allem auf den technischen Bereich verschoben zu haben, worunter Hilfskräfte jeder Art zu verstehen sind.

Eine Übersicht der in den Protokollen des Wissenschaftlichen Beirats zwischen 1966 und 1969 genannten Studien zeigt bereits eine erstaunliche Breite. Sie reicht, um nur eine Auswahl zu nennen, vom Projekt „Schulleistung und Leistungszuwachs“ (Abteilung Edelstein) über die Curriculumstudie (Abteilung Robinsohn), die so genannte „Studentenstudie“ (Abtei-

lung Goldschmidt) und die „Manpower“-Untersuchungen (Abteilung Edding) bis hin zum Projekt „Schulverwaltung“ (Abteilung Becker). Parallel zur Zunahme der interdisziplinären Forschungsarbeit verschwimmen die Grenzen der Abteilungen, um dann 1969 zugunsten einer Projektstruktur offiziell aufgehoben zu werden.

Im Bildungsrat, der seine Arbeit offiziell am 1. Januar 1966 beginnt, sind mit Hellmut Becker und Friedrich Edding gleich zwei Institutsdirektoren Mitglied in der Bildungskommission. Edding leitet zudem den Finanzausschuss, Becker den Unterausschuss des Strukturausschusses „Experimentalprogramm“, dem im Übrigen auch Wolfgang Edelstein angehört. Samuel Robinsohn und Dietrich Goldschmidt arbeiten im Unterausschuss des Strukturausschusses „Lehrerbildung“ mit, Robinsohn zusätzlich im Unterausschuss „Zeit der Differenzierung – Schuleintritt, Schulende, Dauer der Ausbildungsgänge“. Wolfgang Lempert schließlich ist Mitglied im Unterausschuss „Schule und Arbeitswelt“.⁵⁷

Die Bildungsexpansion vollzieht sich unterdessen dem bereits erwähnten Zitat Tenorths zufolge „in rapiden, in den Effekten unerwarteten und bis heute wirksamen Schritten“ (2008 : 289). Spätestens mit dem Tod Benno Ohnesorgs am 2. Juni 1967 gelangen die 68er-Auseinandersetzungen auch in Berlin zu einem ersten Höhepunkt und strahlen, wie später zu erläutern sein wird, aufs Institut aus. Die bildungspolitische Großwetterlage mündet gegen Ende der Phase II in die Verfassungsreform von 1969, in deren Folge erstmals ein Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und 1970 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entstanden. 1970 legt der Bildungsrat einen Strukturplan für das Bildungswesen vor, 1973 wird von der Bund-Länder-Kommission der Bildungsgesamtplan verabschiedet.

Insgesamt stehen die Vorzeichen, wissenschaftlich wie politisch, für einen weiteren Bedeutungsgewinn des Instituts in der zweiten Hälfte der 60er Jahre also günstig. Das Ende der zu betrachtenden Phase II wird, analog zu Leschinskys Phaseneinteilung, auf 1969/1970 gelegt, weil in diesen Jahren die erste und bei Weitem erfolgreichere Arbeitsphase des Bildungsrats endet und die Bildungseuphorie nach Auffassung des Autors mit Verfassungsänderung und Strukturplan einen Höhepunkt erreicht. Bereits 1970 setzt dann ein langsamer und zunächst unbemerkter Bedeutungsverlust des Themas „Bildungsexpansion“ in der bundesrepublikani-

⁵⁷ Alle Angaben entsprechen dem Stand von 1967, wie er im Protokoll des Wissenschaftlichen Beirats vom 30. Oktober 1967 verzeichnet ist (AMPG, II. Abt., Rep. AA-IB Bilfo, Nr. 1.2.).

schen Öffentlichkeit ein, der, wie von Leschinsky bereits impliziert, im Verlauf der Phase III am Institut spürbar wird.⁵⁸

Weitere Aspekte, die dafür sprechen, das Ende der Phase II um das Jahr 1970 herum zu verorten, sind die bereits erwähnte Auflösung der Abteilungsstrukturen 1969 und die fast gleichzeitige institutionelle Weiterentwicklung des Instituts: Mit Schreiben vom 17. Dezember 1970 teilt MPG-Präsident Adolf Butenandt Hellmut Becker mit, dass der MPG-Senat zu seiner Freude „die Umwandlung des Instituts in ein echtes Max-Planck-Institut beschlossen hat. Diese Umwandlung soll mit Wirkung vom 1.1.1971 erfolgen.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA-IB Bilfo, Nr. 1.3.)

4.3.2 Die Grundstimmung am Institut in Phase II

Entsprechend der geschilderten bildungspolitischen Großwetterlage wie auch dem weiter dynamischen Ausbau des Instituts befinden sich die Mitarbeiter des Instituts in der Phase II in einer (optimistischen) Grundstimmung, die auf den ersten Blick nicht stark von Phase I abweicht. Die Ideale vom Institut als „**Garten der Gelehrten**“ und einer **eigenbestimmten Wissenschaft** bestehen fort, sodass an dieser Stelle nicht erneut auf sie eingegangen werden muss.

Ebenso bleibt die von einem großen Teil der Mitarbeiter geteilte Motivation vorherrschend, **durch Bildungsforschung zu einer besseren Gesellschaft** zu kommen. Mehr als das: Je deutlicher 68er-Anliegen und Bildungsexpansion in den gedanklichen Mainstream der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit einfließen, desto mehr wird aus der Motivation eine Überzeugung, desto stärker fühlen sich viele der befragten Mitarbeiter in der Phase II auf dem richtigen Weg, desto stärker empfinden sie ihre Forschungsarbeit als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Bewegung. Zahlreiche Gesprächspartner in den Leitfadengesprächen benutzen zur Kennzeichnung ihrer Grundmotivation in dieser Phase neue Begrifflichkeiten. Am prägnantesten formuliert dies ein Mitarbeiter, der in jenen Jahren nach eigener Auskunft eine große Nähe zur Studentenbewegung empfand und mit seinen Studien ein eindeutiges Ziel verfolgte:

„Ich war ein Stachel im Fleisch (der Politik).“ (5/2010)

⁵⁸

Siehe Abschnitt 4.4., besonders Kapitelabschnitt 4.4.1.

Das Selbstverständnis zwischen Wissenschaft und Politik wird aktiver; man möchte nicht mehr warten und aus der Distanz Einfluss ausüben, man möchte mitgestalten, dabei sein. Mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse, aber eben nicht nur. Auch als Bürger wollen einige Mitarbeiter sich nun noch stärker als bislang engagieren. Sehr anschaulich beschreibt eine Mitarbeiterin die Wirkung der Studentenrevolten auf das Institut und ihre Kollegen, wobei sie sich selbst ausdrücklich einbezieht:

„Das habe ich noch wirklich voll mitgekriegt, wie Leute, zu denen ich auch noch ganz engen Kontakt hatte, da Opfer der Prügelperser verhört haben oder wie man den Polizeifunk da in dieser Nacht da vor der Oper mit dem Kuraß, wo man da den verfolgt hat vom Institut aus, und Zeiten, also in denen wir dann plötzlich gemerkt haben, warum wir so irrwitzige Kopierkosten haben, ja, (...) weil da nachts die bei uns zugange waren und ihre Aufrufe und alles kopiert haben und ein BP wie ein schöner böser Engel durch die Bibliothek ging und die Bibliothekarinnen zur Verzweiflung gebracht hat. Das war die aparteste Bibliothekshilfskraft, die wir je hatten.“ (16/2010)

Ein anderer Mitarbeiter bringt seine Wahrnehmung jener Jahre ausgewogener, aber dafür nicht weniger deutlich zum Ausdruck:

„Ich glaube, dass hier im Institut die meisten der Überzeugung waren, dass diese Wissenschaft nicht nur einen Teil der Existenz eines Wissenschaftlers ausmacht, sondern, dass sie seine Haltung und seine Rolle in der Gesellschaft überhaupt prägt, und insofern spaltet man nicht einen Teil ab, und heute hört man manchmal Leute sagen, habe ich einen anderen Grund auch oder so, das glaube ich hätte damals niemand gesagt, jedenfalls nicht die Leute hier. Sondern sie waren überzeugt, dass das, was sie tun, etwas ist, was sie auch als Bürger dieses Landes vertreten, was mit dazu gehört, dieses demokratische Gemeinwesen zu gestalten.“ (4/2010)

Derselbe Mitarbeiter zieht an anderer Stelle ein persönliches Resümee jener Jahre:

„Ich glaube, es hätte sich hier niemand in dem Institut wohlfühlt, wenn er nicht der Meinung gewesen wäre, da ist unheimlich viel zu ändern, in dieser Gesellschaft. (...) Wir waren ja viele junge Leute hier, und mehrere saßen noch an ihren Dissertationen, und wenn das also Soziologen waren, saßen wir, glaube ich, auch fast alle in dem Seminar von Hans Joachim Lieber hier an der FU. Der ja mit den Linkshegelianern diskutiert hat. Also wir haben disku-

tiert den Lukács und den Korsch und Rosa Luxemburg und sofort, und ich meine auch wirklich in kritischer Absicht. Das war schon so das Umfeld, in dem wir uns verständigten.“
(4/2010)

Im Kern rückt das Institut politisch weiter nach links. Wiederum lässt sich dabei nur schwer bestimmen, inwiefern es bei einzelnen Mitarbeitern eine davon deutlich abweichende Grundhaltung gegeben hat in dieser Phase. Sicherlich existiert weiterhin das bereits in Phase I beschriebene Element (vermeintlich) unpolitischen wissenschaftlichen Arbeitens. Es kann jedoch angesichts der beschriebenen Gemengelage davon ausgegangen werden, dass die Grundstimmung am Institut in Phase II noch homogener geworden ist und vorübergehend sogar einige eher unpolitische Forscher politisiert wurden. So sagt ein Mitarbeiter, der sich selbst als lebenslanger FDP-Anhänger bezeichnet und in seinem Leitfadengespräch eine klare Distanz zu linken Ansichten zeigt, über die zweite Hälfte der 60er Jahre:

„Das hat abgefärbt. Das äußere Milieu hat abgefärbt auf die innere Einstellung. Ein bisschen. Vielleicht vorübergehend. (...) Dass das ein bisschen abfärbt, wie man ankommt, also so zu argumentieren, wie man ankommt, ein bisschen kann das schon Einfluss haben.“
(39/2011)

Möglicherweise sind die Abschaffung der Abteilungen und der Übergang zur Projektstruktur ebenfalls noch Ausdruck dieser Grundstimmung; womöglich sind sie aber auch schon Vorzeichen der Ernüchterung in Phase III.⁵⁹

Wie dynamisch politisiert die Grundstimmung am Institut in der Phase II war, lässt sich jedenfalls auch daran ablesen, dass die Bemühungen Hellmut Beckers in jenen Jahren zunehmen, das Institut gegenüber Vorwürfen aus der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik in Schutz zu nehmen. Hierzu später mehr, an dieser Stelle nur ein Zitat aus dem Protokoll des Wissenschaftlichen Beirats vom 30. Oktober 1967: „Auf die politische Betätigung der Mitarbeiter des Instituts eingehend, sagte Herr Becker, daß das politische Interesse an Bildung die zentrale Motivierung fast aller Mitarbeiter ist, die für so asketische Arbeit, wie es empirische Forschung verlangt, besonders notwendig ist. Dabei ist die politische Betätigung (...) für die Arbeit irrelevant; solange deutlich gemacht wird, daß sie nicht in der Eigenschaft als Mitarbeiter des Instituts erfolgt.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA-IB Bilfo, Nr. 1.2.)

⁵⁹

Siehe hierzu Abschnitt 4.4.2.

4.3.3 Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase II

Im Folgenden sollen erneut die grundsätzlichen Wissenschaftsverständnisse beschrieben werden, die für die Phase II mithilfe der phänomenologischen Methode aus den geführten Leitfadengesprächen ermittelt werden konnten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die drei in Abschnitt 4.2.3. dargestellten Wissenschaftsverständnisse der Phase I in den Jahren 1966 bis 1970 in ihren Grundzügen erhalten bleiben, jedoch zum Teil bedeutende Ergänzungen und Nuancierungen erfahren. Wiederum gilt, dass sich die analytischen Konzepte nicht eins zu eins auf individuelle Forscher am Institut übertragen lassen und dass die konkreten Sichtweisen einzelner Mitarbeiter Elemente mehrerer Wissenschaftsverständnisse enthalten können. Allerdings nehmen die Berührungspunkte zwischen den verschiedenen Wissenschaftsverständnissen, wie gezeigt werden wird, tendenziell ab, was im Umkehrschluss heißen könnte, dass die individuellen Selbstverständnisse einzelner Forscher immer idealtypischer einzelnen Wissenschaftsverständnissen zugeordnet gewesen sein müssen. Ob dies tatsächlich so war, soll im Rahmen dieser Arbeit indes nicht weiter erörtert werden.

4.3.3.1 Bildungspolitischer Pragmatismus

Das mit dem Stichwort „Pragmatismus“ versehene Wissenschaftsverständnis bleibt auch in der Phase II aufs Engste mit der Person von Hellmut Becker und seinem direkten Umfeld verbunden. Weiterhin wird Wissenschaft vor allem als ein Mittel zum Zweck der politischen Einflussnahme angesehen. In seiner praktischen Anwendung findet das Wissenschaftsverständnis dank der Rekrutierungspolitik Beckers und der in dieser Phase beginnenden Tätigkeit von Institutsmitarbeitern für den Bildungsrat eine eindeutige Stärkung.

Was den Bildungspolitischen Pragmatismus auszeichnet, beschreibt ein Mitarbeiter, der in der zweiten Hälfte der 60er Jahre ans Institut kam:

„Der Becker will ja nur eine Versammlung illustrierender Denker um sich haben, die sowohl Wissenschaft als auch Politik verstehen, damit man dann irgendwas politisch damit machen kann.“ (47/2011)

Erst in dieser zweiten Phase erhält Beckers bildungsjuristische Abteilung einen nennenswerten Stab an eigenen wissenschaftlichen Mitarbeitern (1968 vier an der Zahl), allerdings reichte sein Einflussbereich zuvor schon in alle anderen Abteilungen hinein, da er auch dort (und gelegentlich sogar gegen den Willen der jeweiligen Abteilungsleiter) ihm geeignet erschei-

nende Leute einstellte. Insofern erfährt das Grundverständnis des Bildungspolitischen Pragmatismus in der Phase II eine weitere Stärkung.

Für diejenigen Mitarbeiter am Institut, die zu Beckers engstem Kreis gehörten und in der Politikberatung am aktivsten waren, taucht, bezogen auf Phase II, in den Leitfadengesprächen erstmals und dann immer wieder die Bezeichnung „Task Force“ auf:

„Und dann hatte eben Becker einen Spezialstab von Leuten, weil er sich sagte, so habe ich ihn wahrgenommen, ich leite ein Institut, das eigentlich seine Besonderheit hat dadurch, dass es der Forschung dient und sozusagen neue Erkenntnisse hat, die man ohne Forschung nicht hätte. Aber ich bin einer, der eben dieses in die Politik hineinbringt. Ich bin also nicht der Personal Developer für die Forschungsleiter, dass möchten bitteschön die Leiter dieser Projekte machen. Sondern meine besondere Rolle ist, dieses Institut als Ganzes in dieser Mischung zu rechtfertigen, das ist meine allgemeine Rolle und meine besondere Rolle ist, in der Politik eben mehr wissenschaftlich gehaltvolle Dinge reinzubringen.“ (47/2011)

Ein Mitarbeiter, der selbst nicht zur „Task Force“ gehörte, beschreibt die Bedeutung des Bildungspolitischen Pragmatismus im Institutsgefüge wie folgt:

„Mir wurde bald klar, dass es zwei ganz unterschiedliche Richtungen gibt bzw. wir in dem Projekt im Grunde nur bedingt so ausgerichtet waren wie fast der Rest des Instituts. Das war ein Betrieb, der Zuarbeiter für den Bildungsrat. Das hat der Becker, das war seines. Und die Juristen, auch viele Soziologen, haben halt immer Expertisen geschrieben für dies und das, dann der Edding mit seinen Plänen für die Kosten des Hochschulausbaus und Schulreform und so weiter. Dann die Gesamtschule stand ja erst einmal auf schwachen Füßen. Musste also unterfüttert werden mit irgendwelchen Daten. Also, viele, viele im Institut haben eigentlich viel gearbeitet für den Bildungsrat. (...) Die haben natürlich Bücher gelesen und das zusammengeschrieben. Aber so richtig empirische Forschung, wie ich sie kannte und wie ich erzogen worden bin bei den Psychologen in Hamburg und Marburg für empirische Psychologie, das gab es also nicht so. (...) Der einzige, der würde es machen, war dann H, der eben da mit seiner Berufsbildungsforschung auch so Interviews machte und später dann mit den Maschinenschlossern und so Studien drüber. Moralische Entwicklung und so. (...) Ja, aber das waren so Interviews. Aber ich war so gewohnt, man macht Tests, man hat ein Messinstrument.“ (34/2011)

Das Zitat ist in seiner ganzen Länge deshalb so interessant, weil es mehrere wichtige Hinweise gibt: *Erstens* reichte das pragmatische Wissenschaftsverständnis offenbar weit über Beckers Task Force hinaus und wurde zumindest vom zitierten Mitarbeiter als Mainstream in jenen Jahren wahrgenommen – so sehr, dass sich auch die anderen Direktoren seiner Ausstrahlung nicht entziehen konnten oder wollten. *Zweitens* wird die überragende Bedeutung des Bildungsrats für die Arbeit des Instituts jener Jahre angesprochen. So zählten beispielsweise zwei der für diese Arbeit interviewten Gesprächspartner zwar einerseits zu Beckers engsten Mitarbeitern am Institut, standen aber gar nicht auf der Payroll von Max Planck, sondern wurden von der Geschäftsstelle des Bildungsrats als deren Assistenten finanziert.⁶⁰ *Drittens* wird in dem Zitat ein in Phase I in der Schärfe noch nicht feststellbarer Gegensatz zwischen Bildungspolitischem Pragmatismus und (anspruchsvollem) Empirismus angesprochen, wobei der Bildungspolitische Pragmatismus am Institut bei weitem einflussreicher gewesen zu sein scheint.

4.3.3.2 Politisierte Geisteswissenschaft

Praktisch keine Weiterentwicklung ist nach Analyse der Leitfadengespräche in Phase II beim Grundverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft zu erkennen, die Wissenschaft als intellektuelles Debattieren mit den Hauptprodukten Bücher und Monografien sieht. Allenfalls ist eine noch stärkere Annäherung an das Wissenschaftsverständnis des Bildungspolitischen Pragmatismus anzunehmen, wie das zuvor angeführte Zitat nahelegt (*„Also, viele, viele im Institut haben eigentlich viel gearbeitet für den Bildungsrat. (...) Die haben natürlich Bücher gelesen und das zusammengeschrieben.“*). Eine solche stärkere Annäherung würde auch zu der beschriebenen Verschiebung in der Grundstimmung am Institut passen – hin zu einer noch stärkeren Betonung des aktiven politischen Engagements der Wissenschaftler am Institut. Auch die gefühlte Abneigung und Hierarchisierung gegenüber den „Datenknechten“ bleibt als konstituierendes Element der Politisierten Geisteswissenschaft unverändert bestehen.

4.3.3.3 Emanzipatorisch-politischer Empirieansatz

Während beim Wissenschaftsverständnis Politisierte Geisteswissenschaft den Leitfadengesprächen zufolge kaum eine Entwicklung feststellbar ist, befindet sich der Emanzipatorisch-

⁶⁰ Vergleiche 10/2010 und 11/2010.

politische Empirieansatz am Institut am Beginn einer dynamischen Entwicklung, die sich in den nächsten Phasen fortsetzen und in eine zunehmende Differenzierung innerhalb dieses Verständnisses münden wird. Daher kann dieses Wissenschaftsverständnis letztmals in Phase II unter einer einzigen Überschrift subsummiert werden.

Empirie ist demnach zweigestalt: Sie besteht einerseits in der Sekundäranalyse, der Hermeneutik von Primärtexten sowie der allgemeinen Literatur- und Statistikrecherche. In dieser Phase II ist erstmals feststellbar, dass die praktische Betätigung in der Sekundäranalyse, zumindest in der Wahrnehmung der Gesprächspartner, mit einer deutlich geringeren Bereitschaft einhergeht, sich auf methodische Weiterentwicklungen einzulassen, als bei den übrigen Empirikern. So ähnlich formuliert es auch ein Mitarbeiter jener Jahre:

„Vielleicht das Leistungszuwachsprojekt wollte vielleicht methodisch vor der Zeit sein, (...) die wollten vielleicht einen methodischen Sprung nach vorne schon machen. Während bei den anderen gab es eigentlich keinen Ehrgeiz, methodisch einen Sprung nach vorne zu machen, aber durchaus eine Aussage, jetzt sage ich noch mal, also in ihrem Profil, im Kontrast zu der vorangehenden erziehungswissenschaftlichen Forschung, empirische Forschung wesentlich ernster zu nehmen.“ (47/2011)

Ob mit ihren international vergleichenden Forschungsprojekten oder mit ihren Auswertungen amtlicher Statistiken: Im erziehungswissenschaftlichen Kontext der Bundesrepublik bleiben die Sekundärempiriker nach wie vor State of the Art – oder sind diesem sogar voraus. Besonders gilt dies für die Ökonomen um Edding:

„Die Ökonomen waren viel präziser und – unter dem Einfluss von Edding wahrscheinlich auch – viel konkreter auch.“ (9/2010)

Die Aussage des Mitarbeiters, die Ökonomen seien viel konkreter gewesen, richtet sich offenbar hauptsächlich gegen das Wissenschaftsverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft. Im Vergleich zu den übrigen Empirikern am Institut und erst recht im internationalen Vergleich bleiben die Sekundärempiriker jedoch, auch die unter den Ökonomen, auffällig starr in ihrer Entwicklung.

Neben der Sekundäranalyse besteht die Empirie am Institut im Sammeln von Primärdaten. Und die Primärdatensammler unter den Empirikern am Institut sind es auch, die sich auf die

Suche nach neuen Methoden begeben, da die vorhandenen sich zunehmend als in ihren Möglichkeiten begrenzt erweisen. Wo sie fehlen, bemühen sich die Primärdatensammler um eine Neuentwicklung entsprechend der aus ihren Forschungsprojekten erwachsenden Notwendigkeiten.

Nach wie vor findet sich am ehesten innerhalb des empirischen Wissenschaftsverständnisses, speziell bei gleichzeitiger Bevorzugung der Primärdatensammlung, Skepsis gegenüber dem Beckerschen Pragmatismus. Doch äußert sich diese Skepsis in Phase II nur sehr leise, weil das Hauptaugenmerk auf dem in der Denkschrift formulierten Auftrag liegt, ein auf Empirie basierendes Forschungsinstitut aufzubauen, es mit Leben zu füllen.

Dabei gibt es zwei unterschiedliche Herangehensweisen.

Zum einen ist da die Auffassung, Großprojekte seien kaum erfolgversprechend durchführbar, weshalb besonders in der Ökonomischen Abteilung mehreren Gesprächspartnern zufolge Einzel- und Zweierprojekte dominierten – selten interdisziplinär, dafür aber sehr präzise und ergebnisorientiert ausgeführt:

„Er (Edding) war nicht für große Themen, die hielt er für ineffektiv, und hat deswegen eben eher kleine disziplinäre gefördert. Und da hat er sich auch durchgesetzt, dass er gewissermaßen einen Zaun um seinen Bereich gesetzt hat.“ (47/2011)

Zum anderen gab es die Ansätze empirischer Großprojekte wie der Schulleistungsstudie, die durch internationale – vor allem US-amerikanische – Vorbilder inspiriert waren. Die für den Bereich der Bildungsforschung fehlenden empirischen Methoden wurden kurzerhand aus der Psychologie importiert, wie sich ein Mitarbeiter erinnert, der 1969 ans Institut kam und an der sogenannten Maschinenschlosserstudie von H, eines der empirischen Aushängeschilder jener Jahre, mitgewirkt hat:

„Es gab keine empirische Soziologie. Überhaupt nicht. Und Psychologie auch nur in Ansätzen. Und zuerst haben sozusagen, durch diese Empirieorientierung, Methodenorientierung kam dann zuerst über die Psychologie. Weil, die war am stärksten amerikanisiert. (...) Aber nichtsdestotrotz, es war sozusagen der große Fortschritt und der große Glaube, wenn man halt bis dahin viele Daten erhebt und möglichst repräsentativ, dann kommt da auch viel, viel bei raus.“ (28/2011)

Im Zitat des Mitarbeiters wird auch deutlich, wie stark der Glaube an die Repräsentativität empirischer Studien zu jener Zeit den Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz am Institut prägte – *noch* prägte, wie man mit Blick auf die nächsten Phasen der Institutsgeschichte sagen muss.

Die Suche nach und die Etablierung von neuen empirischen Methoden am Institut in der zweiten Hälfte der 60er Jahre kann als die erste Stufe der Amerikanisierung der wissenschaftlichen Arbeit angesehen werden, wie sie von Anfang an in der Denkschrift intendiert war. Zugleich kann diese Entwicklung auch als eine längst überfällige erste Stufe der Professionalisierung zumindest derjenigen Mitarbeiter angesehen werden, die sich auf das Erlernen empirischer Methoden einließen und sich auch anschließend fortwährend weiterbildeten:

„Es hat eine Professionalisierung gegeben. Ja. Das war nicht da. Das hatten halt einige Leute, wie eingeschränkt auch immer, ich zum Beispiel, die aus der Psychologie kamen. In der Soziologie gab es das gar nicht mehr. Wir hatten (...) von den einfachsten Dingen noch nicht gehört. Das waren nur Dinge, die man in der Psychologie automatisch natürlich hatte und lernte, aber in der Soziologie nun erst mal gar nicht. Das kam dann erst so Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre. (...) Das kam eigentlich durch die Psychologie rein und ist dann auf die gesamten Sozialwissenschaften übergeschwappt.“ (28/2011)

Allerdings blieb der Einfluss einer Sichtweise, die sich am Institut auf diese Form der Professionalisierung einlassen wollte, zumindest in Phase II klein. Das Zitat eines Mitarbeiters, der Anfang der 70er Jahre ans Institut kam, kann man in seiner extremen Zuspitzung so glauben oder auch nicht, es verdeutlicht doch, welche Außenseiterstellung die Primärdatensammlung und die Beherrschung empirischer Methoden um 1970 herum am Institut hatten.

„Es gab einige, die es konnten. Also BL konnte es. Völlig selbständig. P konnte es auch. Also auf einer Ebene der Sozialforschung, quantitativer Sozialforschung, qualitativ konnte es F. (...) BI konnte es in Grenzen. (...) Quantitativ. BJ konnte es. BK konnte es aus dem effeff. Und AD konnte es so la la. Und das wars.“ (43/2011)

So unterrepräsentiert ein auf Primärdatensammlung beruhendes Empirieverständnis im institutsinternen wissenschaftstheoretischen Diskurs der Phase II von der Zahl der Forscher her gewesen sein mag, die vor allem von Wolfgang Edelstein betriebene Schulleistungsstudie

wurde zum empirischen Aushängeschild jener Jahre, wie sich zahlreiche Gesprächspartner erinnern.

„Eine Sache war ja auch, die meisten Leute, die angestellt wurden, hatten ja nie Forschung gelernt. Das war Becker auch, das war ihm wichtig, aber nicht bei allen. Wichtig war natürlich, dass man auch inhaltlich die Konzepte der Bildungspolitik weiterbrachte und diskutierte. Aber diese Forschung machen musste natürlich so ins Institut, und da war dieses Projekt Schulleistung eigentlich dieses große Aushängeschild auch, denn da hatte man dann sozusagen die harte Empirie. Und da war so eine gewisse, ich sage mal, Skepsis bei den Nichtempirikern, bei den Linken, gegen das, was da läuft.“ (14/2010)

Dass die Bedeutung anspruchsvoller empirischer Forschungsarbeit am Institut erkannt wurde, kam nach Auffassung mehrerer Gesprächspartner auch dadurch zum Ausdruck, dass mit BF 1968 ein Forscher aus dem Umfeld von Jürgen Habermas berufen wurde, von dem man sich offenbar eine deutliche Stärkung der empirischen Basis am Institut erwartete.

„Damals kamen dann diese BF-Thesengeschichte und Begabung und so was, und den haben sie geholt, weil der das eine abdeckte und das andere auch, und ein seriöser Forscher war. Und ich glaube, das war eine Berufung, um diese Becker-Aura loszuwerden.“ (18/2010)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Diskrepanz zwischen der in der Denkschrift intendierten und der in der Realität zumindest teilweise fehlenden empirischen Fundierung des Instituts in der zweiten Hälfte der 60er Jahre von der Institutsleitung zwar erkannt worden war. Gleichzeitig aber blieb das Wissenschaftsverständnis des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes, besonders in der konkreten Ausprägung der Primärdatensammler, auch in der Phase II der Institutsgeschichte unterrepräsentiert und hatte unter vielen Mitarbeitern am Institut eine vergleichsweise schwache Reputation.

4.3.4 Schlussfolgerungen

Es konnte für den Zeitraum zwischen 1966 und 1970 mithilfe der phänomenologischen Methode gezeigt werden, dass das Institut in Hinblick auf die vorhandenen Wissenschaftsverständnisse zwischen Stabilität und Wandel schwankt.

Während der Bildungspolitische Pragmatismus, die Politisierte Geisteswissenschaft und die Sekundärempiriker (innerhalb des Wissenschaftsverständnis des Emanzipatorisch-politischen

Empirieansatzes) sich in ihren Sichtweisen und Methoden kaum weiterentwickeln und sie bestenfalls angesichts der vorherrschenden Grundstimmung am Institut weiter akzentuieren, geht die größte Dynamik von der offenbar kleinen Gruppe der Primärdatenempiriker (innerhalb des Wissenschaftsverständnisses des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes) aus.

Diese sind daran interessiert, neue Methoden zu erlernen, sie wollen *wissen, was ist* – allerdings keineswegs in einem unreflektiert-positivistischen Sinne, sondern sie sind sich der methodischen Herausforderungen moderner Datenerhebung durchaus bewusst. Es ist davon auszugehen, dass die Gegensätze zwischen diesen Primärdatensammlern einerseits und dem Bildungspolitischen Pragmatismus andererseits umso stärker wachsen, je häufiger erstere durch die zunehmenden Aktivitäten im Bildungsrat zu Aussagen gezwungen werden, die sie aufgrund ihrer wissenschaftstheoretischen Erwägungen nicht guten Gewissens liefern können. Ob diese Einschätzung zutrifft, wird in den Kapiteln 5 und 6 eingehender zu betrachten sein.

Große Gemeinsamkeiten zwischen allen beschriebenen Wissenschaftsverständnissen bestehen indes weiterhin in der von den Institutsmitgliedern favorisierten Forscherrolle. Wie schon in Phase I lassen sie sich auch in Phase II dem **unter vier beschriebenen Forschertyp** zuordnen, der seine Forschung an der Gesellschaft orientiert – mit dem Ziel, diese zu verbessern. Genauer gesagt: Erneut sind beide Ausprägungen des Typs vier vorhanden: erstens die Kritischen Rationalisten, die ihre empirische Forschung in dem Bewusstsein ihrer methodischen Beschränktheit und unter Vermeidung großer gesamtgesellschaftlicher Theorien betreiben; und zweitens, deutlich stärker, die Vertreter des normativ-ontologischen Ansatzes sowie die Vertreter der Kritischen Theorie. Innerhalb der zweiten Ausprägung hat gegenüber Phase I der von der Kritischen Theorie beeinflusste gesellschaftspolitische Diskurs am Institut, wie in Abschnitt 4.3.2. erläutert wurde, eine gedankliche Schärfung erfahren und an Intensität gewonnen. Damit zeichnet sich auch ein stärkerer Konflikt zwischen den beiden Ausprägungen entlang der Streitlinien im Positivismusstreit ab, wie er am Beispiel der Primärdatensammler und des Bildungspolitischen Pragmatismus gerade bereits angedeutet worden ist.

Allen am Institut vorhandenen Ausprägungen des Forschertyps vier ist jedoch immer noch der Konsens in Bezug auf ihre Rolle als Forscher in der Gesellschaft gemeinsam: Denn selbst wenn es im Einzelfall zu Konflikten um eine mögliche Instrumentalisierung der Wissenschaft gekommen sein mag, so besteht in jenen Jahren doch weitgehend Einigkeit, dass sich die Forschung des Instituts an den beobachteten Bedürfnissen der Gesellschaft auszurichten habe –

und diese Bedürfnisse werden von fast allen in der Notwendigkeit einer umfassenden Bildungsreform und -expansion gesehen. Auch die große Beteiligung der Institutsmitarbeiter an Projekten für den Bildungsrat, die im Einzelnen noch zu betrachten sein wird, spricht für diese Einschätzung.

Insofern die Institutsmitglieder sich unter expliziter Bezugnahme auf ihre Rolle als Wissenschaftler dezidiert politisch engagieren, sind auch Elemente des Forschertyps drei zu erkennen – dies trifft auf jene Mitarbeiter zu, die neben ihrer Forschungstätigkeit zum Beispiel in der 68er-Bewegung aktiv waren – durchaus unterstützt von Becker, wie ein Mitarbeiter aus seinem engen Umkreis betont:

„Der Anfang war eigentlich das Buch von Offe (Gerhardt und Nitsch, JMW), „Hochschule in der Demokratie“, das war eigentlich dann der Ausgangspunkt, von dem aus Becker seine Abneigung, wenn nicht seinen Hass auf die deutsche Universität abarbeiten konnte, und da gab es eine natürliche Verbundenheit mit diesen jungen Leuten, die da dieses Buch geschrieben haben. Dann kam die Kritische Universität, und die Akteure saßen ja überwiegend im Institut.“ (7/2010)

Weiterhin mögen einige der dem empirisch-analytischen Ansatz nahestehenden Mitarbeiter in ihrer Rollenauffassung dem **Forschertyp eins** entsprochen haben, also dem Prototyp des der „Objektivität“ verpflichteten Forschers. Doch selbst die meisten von ihnen hätten sich in der zweiten Hälfte der 60er Jahre trotz prinzipieller Anerkennung des Weberschen Wertfreiheitspostulats nicht darin wiedergefunden, mit ihrer Forschung vorrangig den wissenschaftlichen Raum bedienen zu wollen – und hätten damit den von Weber beschriebenen Konflikt in der eigenen Person erlebt.

4.4 Phase III: 1971 bis 1975

4.4.1 Hintergründe und Zusammenhänge

In der ersten Hälfte der 70er Jahre verläuft die Entwicklung am Institut wie auch in der Bildungspolitik zunehmend widersprüchlich und uneinheitlich. Es gibt Signale des Fortschritts für das Institut insofern, dass es – wie bereits erwähnt – zum 1. Januar 1971 offiziell von einer von der MPG betreuten Einrichtung in ein Max-Planck-Institut umgewandelt wird. Das bedeutet zugleich, dass die Direktoren wissenschaftliche Mitglieder der MPG und der Geistes-

wissenschaftlichen Sektion werden und insofern der Einfluss des Instituts innerhalb der Gesellschaft wächst.

Gleichzeitig kommt das quantitative Wachstum des Instituts zu einem vollständigen Stillstand. Laut institutseigener Broschüre hatte das MPIB 1974 156 Mitarbeiter, darunter 53 ständige wissenschaftliche Mitarbeiter. (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 31, „Institutsbroschüre 1976 : 1) Weiterhin lässt sich die Forschungsarbeit laut Broschüre in „etwa zehn größere Projekte bzw. Forschungsfelder“ gliedern, seitdem die Abteilungsstruktur aufgehoben worden ist, darunter „Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik (Manpower-Projekt)“, „Strukturen und Strategien der Bildungsplanung in der Bundesrepublik“, oder das „Projekt Schulleistung“. Schon in dieser Aufzählung zeigt sich die große Kontinuität⁶¹ zum zuvor betrachteten Zeitraum.

Mit dem Tod Saul Robinsohns 1972 und der Neuberufung von Peter Roeder im darauf folgenden Jahr erfährt das Institut seine erste bedeutende personelle Neuerung. Die Berufung Roeders ist auch methodisch bedeutsam, weil durch sie das empirische Grundverständnis am Institut eine auf Jahre hinaus wichtige Stärkung erhält. Mit Roeder und seiner Gruppe kommt auch ein neues Großprojekt ans Institut, das sich mit der pädagogischen Arbeit der Hauptschulen auseinandersetzt und bereits an der Universität Hamburg konzipiert worden ist.

Die Mitwirkung von Institutsmitarbeitern in den Gremien des Bildungsrats setzt sich untermessen fort. Hierzu ein Auszug aus der Rede Hellmut Beckers zur Einweihung des Institutsneubaus am 17. Oktober 1974: „Ich will hier nur auf die über sechzig von Mitarbeitern des Instituts erstellten Gutachten und Einzelarbeiten hinweisen, deren Themen von der Differenzierung im Sekundarschulwesen bis zu einer langfristigen Projektion der Bildungsausgaben und von der Verbesserung der Lehrlingsausbildung bis zum mathematischen Unterricht in der Grundschule reichen, von der Tätigkeit vieler Mitarbeiter in der Bildungskommission und ihren Ausschüssen gar nicht zu reden.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 31, Institutsbroschüre 1976 : 27)

So bedeutsam die Mitarbeit im Bildungsrat für das MPIB in jenen Jahren ist, so folgenscher wird für das Institut dessen Krise, die sich in der ersten Hälfte der 70er Jahre entwickelt und in seinem Auslaufen 1975 kulminiert. Die konkreten Auswirkungen auf das Institut werden

⁶¹ ...die man, negativ gewendet, natürlich auch als Stagnation begreifen könnte.

noch thematisiert werden. Nach Auffassung des Autors spiegelt sich im Aufstieg und Fall des Bildungsrats die Entwicklung des bildungspolitischen Diskurses in der bundesrepublikanischen Politik wider: Der bereits beschriebene Höhepunkt von Bildungsoptimismus und Bildungsexpansion geht in eine zunächst von vielen kaum bemerkte Seitwärtsbewegung über, die geprägt ist von einer beachtlichen Zunahme der Bildungsbeteiligung und schulpolitischen Innovationen einerseits⁶², andererseits aber von einer allmählichen Eskalation der bildungspolitischen Konflikte zwischen Bund und Ländern sowie Ländern untereinander. So wird einerseits 1973 noch von der Bund-Länder-Kommission der Bildungsgesamtplan verabschiedet; andererseits ist schon bei seiner Verabschiedung angesichts der hereinbrechenden wirtschaftlichen Krise unklar, ob und wie er umgesetzt werden wird. Zudem bröckelt die gemeinsame Basis zwischen den politischen Lagern, der Streit um Gesamtschule und Orientierungsstufe bricht erneut aus.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich das Institut zwischen 1970 und 1975 einer veränderten politischen Großwetterlage stellen muss, die sowohl die Forschungs- und Bildungsfinanzierung als auch die Beziehungen zwischen Politik und Wissenschaft betrifft. Am Institut verstärken sich gleichzeitig die Gegensätze zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen, wie die folgenden Abschnitte zeigen werden. Das Ende der Phase III der Institutsgeschichte wird, ebenfalls analog zu Leschinsky, mit dem Ende des Bildungsrats auf 1975 gelegt, weil von diesem Zeitpunkt an über Jahre hinweg kaum noch dynamische Impulse seitens der Bildungspolitik zu erkennen sind und sich auch die Arbeit des Instituts grundlegend verändert.

4.4.2 Die Grundstimmung am Institut in Phase III

An der Oberfläche erscheint die Grundstimmung am MPIB in den Jahren zwischen 1970 und 1975 zunächst weitgehend unverändert. Weiterhin wird das Ideal des Instituts als **„Garten der Gelehrten“** von den meisten befragten Institutsmitgliedern hochgehalten, weiterhin gilt die Auffassung, **das freie, selbstbestimmte Arbeiten und Forschen sei wunderbar und auf seine Weise sehr produktiv**. Nach wie vor gibt es auch die Sichtweise einiger weniger Institutsmitglieder, derzufolge **Wissenschaft um der Wissenschaft** willen da ist und nicht, um sich von der großen Politik instrumentalisieren zu lassen. Umgekehrt teilt die große Mehrheit

⁶² Erlangen 1960 noch 6,1 Prozent der Schulabgänger die Hochschulreife, so sind es 1975 20,2 Prozent (Statistisches Bundesamt 2014). Zudem wird 1972 die reformierte gymnasiale Oberstufe eingeführt.

der Institutsmitglieder immer noch die Motivation, mit ihrer Forschungsarbeit zum Aufbau einer besseren, einer gerechteren Gesellschaft beizutragen – weiterhin zunehmend in einer aktiveren Form, die in der Phase II unter dem Stichwort **„Stachel im Fleisch der Politik“** beschrieben wurde. Doch während in der Phase II bis 1970 die Aktivierung unter den als positiv empfundenen Vorzeichen einer erstarkenden Studentenbewegung zu sehen war, steckt hinter der emanzipatorisch-kämpferischen Haltung in der Phase III bereits ein Stück Trotz als Reaktion auf die Abwärtsbewegungen in der Bildungspolitik. Ein Mitarbeiter, der sich selbst zeitlebens politisch engagiert hat, befindet im Rückblick:

„Da gab es dann einige Institutsmitarbeiter, die da etwas über das Ziel herausgeschossen sind und sich an allen möglichen Sachen beteiligt haben. Das war für das Institut nicht ungefährlich.“ (12/2010)

Trotz ist nur eine von mehreren Reaktionen auf die nachlassende politische Unterstützung der Bildungsexpansion. Eine andere besteht in einer weiteren intellektuellen Untermauerung des emanzipatorischen Diskurses. Zwar haben sich Institutsmitglieder wie beschrieben schon seit der Gründung des MPIB mit der Frankfurter Schule und ihren Theorien auseinandergesetzt – so lässt sich zum Beispiel die Betonung empirischer Forschung schon in der Denkschrift nicht zuletzt mit der Vorbildwirkung des Frankfurter Instituts für Sozialforschung begründen. Doch so wie Kallscheurer der Kritischen Theorie in späteren Jahren eine zunehmende Distanzierung von der empirischen Forschung attestiert⁶³, führt die Enttäuschung mit der abnehmenden bildungsreformerischen Dynamik und den erlebten Grenzen der eigenen wissenschaftlichen Methoden auch am Institut dazu, dass viele Mitglieder traditionelle, vermeintlich „positivistische“ empirische Studien noch skeptischer betrachten. Ein Mitarbeiter, der von vielen Interviewten damals dem marxistischen Lager zugeordnet wurde, erinnert sich:

„Und dann, als auch noch Habermas mit einbezogen wurde auch in die Beratung und Planung (...), und da wurde dann auch durchaus Kontakt gesucht zu anderen radikal kritischen Intellektuellen aus der Frankfurter Szene, BM (zum Beispiel), er war manchmal zu Vorträgen da.“ (19/2010)

⁶³ Vergleiche hierzu erneut Abschnitt 2.2.6.

Doch nicht nur zur Frankfurter Schule, auch zur linksintellektuellen Szene Frankreichs wurden immer stärkere Beziehungen geknüpft. So berichtet derselbe Mitarbeiter, schon seit 1966 sei der Kontakt zu **Pierre Bourdieu** gesucht worden (19/2010).

Eine andere Mitarbeiterin berichtet, wie ihre Enttäuschung mit der traditionellen Empirie dazu führte, dass auch sie sich auf der Suche nach „Neuem“ verstärkt Bourdieu zuwandte – übrigens explizit nicht als Abwendung von der Empirie, da ja auch Bourdieu qualitative und quantitative Methoden der Sozialforschung einsetzte:

„Ich wollte was machen, was richtig soziologisch ist. Manpower-Projekt, Arbeitsmarkt für Akademiker. Da habe ich gesagt, das ist eigentlich keine richtige Soziologie, sondern das ist immer noch Ökonomie, Arbeitsmarkt und Angebot und Nachfrage und so. Ist nicht unwichtig, ist aber keine richtige Soziologie. Und da sagte BO zu mir, weißt du was, du musst Bourdieu lesen, das ist das, was du suchst. (...) Und dann haben wir beschlossen zusammen, wir übersetzen das, damit wir es besser verstehen.“ (48/2011)

So wendet sich die aufklärerisch-emanzipatorische Grundmotivation der Gründungsgeneration („Durch Bildungsforschung zu einer besseren Gesellschaft“) in ihrem Schwerpunkt Stück für Stück weiter nach links, teilweise in Richtung einer noch stärkeren Verbindung mit **Ideen der Kritischen Theorie**. Anders formuliert: Auch am Institut sind mehr und mehr Mitarbeiter davon überzeugt, dass sie sich im Grunde weniger mit den gesellschaftlichen Äußerungen der Ungleichheit (im Bildungswesen) auseinandersetzen müssen und dafür stärker mit der der Ungleichheit zugrundeliegenden Totalität.

Es gibt noch eine dritte Reaktion auf die sich abkühlenden bildungsreformerischen Debatten: Einige Institutsmitglieder berichten von einer wenig später einsetzenden **allmählichen Entpolitisierung**. Einige sehen darin eine ganz normale Entwicklung, sozusagen das Umschalten auf Normalbetrieb nach Jahren des reformerischen Ausnahmezustands. Andere führen die Entpolitisierung stärker auf persönliche Erwägungen zurück – zum Beispiel wie man nach Jahren sehr aktiven Arbeitens für die „gute Sache“ den Einstieg in eine Hochschulkarriere findet. Der bereits zitierte Mitarbeiter, der zuvor politisch sehr engagiert war und von anderen als zumindest in Phasen marxistisch bezeichnet wird, erinnert sich:

„Und das hat dann zu einem, sagen wir mal, politisch sehr gemäßigtem Professionalismus geführt. Ja, ich glaube schon so seit 74, 75. Noch zu Beckers Zeiten. Der hat wohl auch ge-

merkt, dass da etwas umzusteuern war. (...) Im Alltag der handwerklichen Arbeit wurde es natürlich auch entpolitisiert, aber das ist ja auch nicht schlimm. Es wurde sozusagen auf Dauer gestellt und abgekühlt. Der Höhepunkt der ganzen bildungspolitischen Kämpfe war ja auch ein bisschen vorbei.“ (19/2011)

Erstmals wird auch das oberflächlich noch so bedeutende Ideal des freien Arbeitens bzw. der eigenbestimmten Wissenschaft von einigen befragten Institutsmitgliedern skeptisch hinterfragt. Angesichts der abflauenden Bildungsexpansion und bei gleichzeitig wachsenden Organisationsproblemen mit gleich einer Reihe von Forschungsprojekten wird die **Frage nach der Effektivität des eigenen Arbeitens** gestellt. Ein Mitarbeiter, der sich selbst immer eher als „am Rande stehend“ angesehen hat, sagt im Rückblick:

„Ich hatte immer das Gefühl, wenn du nicht weißt, was du willst, dann geht es dir hier nicht gut.“ (30/2011)

Ein anderer Mitarbeiter, der erst im Laufe der 70er Jahre ans Institut kam, berichtet über die Stimmung, die er dort vorfand:

„Ja, das war vielleicht der Glaube, dass man aus einer bestimmten Grundhaltung dort etwas tut, aber wenn ich das von heute sehe, war das nicht realistisch zu dem, was man tut, was da tatsächlich bewirkt wurde. Das war nämlich wenig, oder fast überhaupt nichts.“ (17/2010)

Ein Mitarbeiter, der schon in den Gründungsjahren ans Institut kam und es Mitte der 70er Jahre wieder verließ, schildert seine Gefühle zu der Zeit, die mit ausschlaggebend waren, dass er anschließend dem Institut den Rücken kehrte:

„Ich dachte manchmal, dem (Becker, JMW) muss doch angst und bange werden, wenn er einen Jahresrückblick macht für sich, was im letzten Jahr eigentlich rausgekommen ist. Das schien ihn nie beunruhigt zu haben, der Laden ist gelaufen, und es gab viel intellektuelles Feuerwerk (...), und dann war die Sache auch in Ordnung.“ (56/2012)

Erstmals findet sich in der Phase III auch die verbreitete Wahrnehmung, dass die **großen Forschungsprojekte** am Institut, allesamt mit viel Optimismus und Tatendrang gestartet, **versanden** – während die kleinen Arbeiten (vor allem die individuellen Doktorarbeiten) mit Erfolg abgeschlossen werden. Dies wird zum einen darauf zurückgeführt, dass Studien der Grundlagenforschung immer ein höheres Risiko des Scheiterns haben, andererseits aber auch

auf die Struktur der Projekte selbst, die in interdisziplinären Teams und unklaren Zielvorgaben besteht. Eine langjährige Sekretärin, die Anfang der 70er Jahre ans Institut kam, beobachtete ihre Forscherkollegen:

„Ja, und dann machen die alles Mögliche, und hier einen Vortrag und da einen kleinen Aufsatz und so, man wird ja auch gefragt und zieht daraus natürlich auch sein Selbstbewusstsein und man braucht ja auch Erfolge. (...) Und dann sind zwei Jahre vergangen, und man ist mit dem eigentlichen Projekt immer noch nicht weiter.“ (48/2011)

Zunehmend **werden die beobachteten Effizienzprobleme auch auf die Institutsleitung zurückgeführt**. Beckers Haltung, die Institutsmitarbeiter einfach „machen zu lassen“, wird, anders als in den Phasen der allgemeinen Aufbruchstimmung, nicht mehr von fast allen gelobt, sondern von einigen als Unentschiedenheit, ja Desinteresse ausgelegt. Die Folge: Ein Vakuum entsteht. Eine Mitarbeiterin, die seit der Gründungsphase am Institut war und es Anfang der 70er Jahre verließ, beschreibt diese Gemengelage wie folgt:

„(Becker, JMW) hatte ein ungeheures Interesse daran, dass die Wissenschaftler Interessantes zu Tage fördern. Aber brauchte, um das im engeren Sinne zu organisieren, jemanden, und das war wohl die Rolle, die er D zugeacht hatte. Aber D hatte auch andere Aufgaben übernommen.“ (16/2010)

So verschiebt sich die Grundstimmung am Institut im Verlauf der Phase III wie die großpolitische Wetterlage insgesamt zunächst fast unbemerkt, dann immer deutlicher. Die Euphorie weicht einer Ernüchterung; der Blick richtet sich Ende der 60er Jahre verstärkt nach innen, als die Debatte um die Auflösung der Abteilungsstrukturen läuft⁶⁴, und bleibt dort, als die davon eigentlich erhoffte Effizienzsteigerung nicht nur ausbleibt, sondern – im Gegenteil – die Mängel in der Forschungsorganisation noch deutlicher werden.

4.4.3 Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase III

Im Folgenden sollen erneut die grundsätzlichen Wissenschaftsverständnisse beschrieben werden, die für die Phase III mithilfe der phänomenologischen Methode aus den geführten Leitfadengesprächen ermittelt werden konnten. Wie bereits in Phase II entwickelt sich auch in Phase III eigentlich nur das empirische Wissenschaftsverständnis nennenswert weiter – so

⁶⁴

Siehe hierzu auch Abschnitt 5.2.1.

stark, dass in Phase III erstmals eine analytische Aufspaltung in zwei empirische Wissenschaftsverständnisse vorgenommen wird. Gleichzeitig präsentiert sich spätestens in der Betrachtung des Zeitraums bis 1975 die praktisch nicht existente Entwicklungsdynamik bei den Wissenschaftsverständnissen Bildungspolitischer Pragmatismus und Politisierte Geisteswissenschaft als Problem – wächst so doch die Kluft zur sich verändernden forschungs- und bildungspolitischen Großwetterlage.

Erneut muss betont werden, dass sich die gefundenen analytischen Konzepte nicht eins zu eins auf individuelle Forscher am Institut übertragen lassen und dass die konkreten Sichtweisen einzelner Mitarbeiter Elemente mehrerer Wissenschaftsverständnisse enthalten konnten. Dass sich dabei neue interessante Kombinationen, etwa zwischen dem Wissenschaftsverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft und dem Empirisch-kritischen Theorieansatz, ergeben, wird im Folgenden gezeigt werden.

4.4.3.1 Bildungspolitischer Pragmatismus

Das mit dem Stichwort Bildungspolitischer Pragmatismus versehene Wissenschaftsverständnis bleibt auch in der Phase III weitgehend stabil. Jene Institutsmitarbeiter, die es teilen, sehen Wissenschaft weiterhin vor allem als ein Mittel zum Zweck der politischen Einflussnahme – und fühlen sich durch ihre Arbeit im und für den Bildungsrat in dieser Auffassung bestätigt. Dessen Krise lässt sie dabei in ihren Grundauffassungen zunächst unbeeindruckt. Einige Mitarbeiter sehen in der Abschaffung der Abteilungsstrukturen und der damit einhergehenden Entmachtung von Beckers Direktorenkollegen sogar eine weitere Stärkung des Bildungspolitischen Pragmatismus zulasten anderer Wissenschaftsverständnisse:

„Ja, also, er (Becker, JMW) ist (...) als König ein Bündnis eingegangen mit den bürgerlichen Ständen so und hat damit seine Fürsten ausgebootet.“ (12/2010)

Diese Stärkung wird von einigen Mitarbeitern durchaus kritisch gesehen, wie die bereits zitierte Sekretärin berichtet:

„Rückblickend denke ich, es war einfach ein Fehler, dass die Leitung dieses Instituts jemand hatte, der selber wissenschaftlich überhaupt keine Interessen hatte. Der aber doch sehr einflussreich war, und er hatte ja die Zwischenebene ausgeschaltet, er hat ja reichsunmittelbar dann regiert, er hat ja irgendwann mal seine Direktoren ihrer Macht enthoben, (...) also

praktisch als Putsch, wo sich der Kaiser mit den Bauern zusammen getan hat, ja, um die Fürsten auszuschalten, so war das.“ (48/2011)

Noch jedoch sind es nur einige Anhänger eines empirischen Grundverständnisses, die ein größeres Problem mit der Dominanz des Bildungspolitischen Pragmatismus im institutsinternen Diskurs haben. Während bei einigen von ihnen in der Phase III der Institutsgeschichte die Skepsis gegenüber dem Bildungspolitischen Pragmatismus und – konkret – Beckers Task Force zunimmt, bleibt bei der Mehrheit der Institutsmitglieder die Zustimmung zu diesem Grundverständnis groß – selbst bei denen, die persönlich gar nicht Beckers „*Inner Circle*“ (25/2011) angehören. Dieser Umstand kann als Beleg dafür gesehen werden, dass ein Großteil der Mitarbeiter über viele Jahre hinweg der Meinung war, die in der Politikberatung aktiven Institutsmitglieder nützten mit ihren engen Beziehungen zur Wissenschaftspolitik der Forschung am Institut insgesamt. So formuliert zum Beispiel ein Mitarbeiter, der seit der Gründungsphase am Institut, selbst aber nicht an der Arbeit für den Bildungsrat beteiligt war:

„Und dann gab es einige Leute am Institut, die so ausdrücklich hier dafür eingespannt wurden, dem Bildungsrat zuzuarbeiten. Insofern kann man nicht sagen, dass das Institut nicht politisch orientiert war und engagiert war, das war durchaus der Fall durch diesen Bildungsrat. Und ich habe es dann auch bedauert, dass der eingegangen ist.“ (45/2011)

In eine ernsthafte Rechtfertigungskrise mit sich selbst und anderen Forschern am Institut werden die Anhänger des Bildungspolitischen Pragmatismus erst in Phase IV und dann noch einmal umso stärker in Phase V der Institutsgeschichte geraten.

4.4.3.2 Politisierte Geisteswissenschaft

Auch jene Institutsmitarbeiter, die ihrem Grundverständnis zufolge Wissenschaft vor allem als intellektuelles Debattieren um seiner selbst willen sehen, können es sich in Phase III noch erlauben, ihr Selbstverständnis nahezu unverändert zu lassen. Wie in 4.2.3.2. dargestellt, orientiert sich das Wissenschaftsverständnis Politisierte Geisteswissenschaft stark am Ideal der eigenbestimmten Wissenschaft. Insofern diesem wie in Abschnitt 4.4.1. beschrieben zunehmend mit Skepsis begegnet wird, mögen sich unter der Oberfläche auch bei den Vertretern dieses Wissenschaftsverständnisses Zweifel eingeschlichen haben. Das verdeutlicht folgendes Zitat von einem Mitarbeiter, der sich selbst als Teil der intellektuellen Szene begriff:

„Wir sind also wirklich von einem Soziologentag zum anderen getraht, haben immer mit den gleichen Leuten als Zustimmer und Opponenten auf dem Podium gesessen, haben selber hier Konferenzen organisiert, (...), bei denen wir natürlich dann teilweise diese Leute auch wieder mit reingezogen haben. (...) Also, ich habe das immer so empfunden, als ob wir auch etwas kreisten in dem, was wir taten. Wir kreisten in uns selbst. Wir hatten mal eine Idee gehabt, wir haben da noch eine Parathese und da noch und da haben wir noch ein Fensterchen aufgemacht und da noch ein Gartentor angebaut, aber eigentlich groß was verändert hat sich nicht.“ (23/2011)

Eine Verunsicherung, die sich indes nur eine Minderheit derjenigen, die das Wissenschaftsverständnis Politisierte Geisteswissenschaft teilten, zunächst eingestanden haben mag. Denn gleichzeitig zeigt sich ein weiterer Effekt: Je weiter sich das empirische Wissenschaftsverständnis in Untergruppen differenziert⁶⁵, **desto zahlreicher werden die Bezugspunkte der Politisierten Geisteswissenschaft mit dem Ambitioniert-kritischen Empirieansatz** (bzw. später und dann umso stärker mit den Empirisch-kritischen Theorieansatz) – was die Geisteswissenschaftler am Institut als Stärkung ihrer Position empfunden haben mögen. Beiden Verständnissen gemeinsam ist die Abneigung gegen das, was von ihnen als „positivistische“ Wissenschaft verstanden wird. Beide gemeinsam treiben den Diskurs um die Kritische Theorie voran.⁶⁶ Haben die Geisteswissenschaftler am Institut bereits in früheren Phasen auf die „**Datenknechte**“ herabgeschaut, ihre Dienste aber zum Teil als notwendiges Übel begriffen, so fühlen sie sich nun vom Empirisch-kritischen Theorieansatz in ihrer Distanzierung bestätigt. Dieser Effekt wird in den folgenden Abschnitten noch ausführlich dargestellt werden.

4.4.3.3 Emanzipatorisch-politischer Empirieansatz

Das empirische Wissenschaftsverständnis am Institut spaltet sich der phänomenologischen Analyse der Leitfadengespräche folgend in Phase III auf. Dem ursprünglichen Verständnis von **Empirie als Gegenstück zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik** fühlt sich nun nur noch ein Teil der Empiriker am Institut verbunden. Es sind *zum einen* diejenigen, die schon in den Phasen zuvor unter Empirie vor allem die **Sekundäranalyse** von Daten und Literatur sowie eine immer ausgefeiltere Arbeit mit öffentlich vorgehaltenen Statistiken verstehen.

⁶⁵ Siehe Abschnitte 4.4.3.3. und 4.4.3.4.

⁶⁶ Übrigens durchaus unter Einbeziehung der bildungspolitischen Pragmatiker, auch wenn diese sich insgesamt weniger stark an wissenschaftstheoretischen Diskursen beteiligt haben mögen.

Eine methodische Weiterentwicklung halten sie weiterhin nicht für wichtig – ihre Arbeit verändert sich ja auch nur in Maßen.

Zum anderen stehen noch einige der Primärdatensammler dem Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz nahe. Sie erfahren in ihrem Grundverständnis eine auf Jahre hinaus wichtige **Stärkung und Weiterentwicklung durch die Berufung Peter Roeders** zum neuen Institutsdirektor. Er bringt eine Sichtweise von Empirie ans Institut, die methodisch einen Sprung nach vorn bedeutet. Am besten bringt dies ein Wissenschaftler auf den Punkt, der ein paar Jahre nach Roeder ans Institut kam:

„Roeder war ein Historiker und Bildungstheoretiker. Aber auch hoch verpflichtet diesem sozusagen empirisch quantitativen Programm, und im Grunde alles, was in PISA geschehen ist, ist ja sozusagen schon bei Roeder angelegt gewesen.“ (22/2011)

Roeder bedeutet, zumindest für die Empiriker, die mit ihm arbeiten, eine **zweite Stufe der Professionalisierung**, die erneut geprägt ist von US-Vorbildern und zugleich vom Positivismusstreit und der Position Poppers – eine sorgfältige Datenerhebung, basierend auf umfassendem geisteswissenschaftlichem Kontextwissen, bei gleichzeitiger Zurückhaltung induktiver Theoriebildung. Ein führender Mitarbeiter des Instituts ist der Auffassung, man dürfe die Bedeutung Roeders in jenen Jahren auf keinen Fall unterschätzen:

„Es war ja eine ganz neue Art des Zugangs zu einem gesellschaftlichen Feld, nämlich empirisch basiert, und die Empirie hat Roeder mit reingebracht, hat Goldschmidt ganz entfernt nur reingebracht, (das) waren die Artikulationen eines empirischen Verständnisses aus den USA, mit amerikanischer Prägung sozusagen.“ (13/2010)

Mehrere Gesprächspartner halten es für bemerkenswert, dass der Geisteswissenschaftler Roeder es vermag, einerseits die Empirie als Gegenstück zur geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik zu stärken – gleichzeitig jedoch ihre Einbindung in die Geisteswissenschaft, in einen „theoretisch und historisch präzisen Kontext“ (22/2011) zu verbessern. Das gilt sowohl für quantitative als auch für verstärkt aufkommende qualitative Forschungsprojekte.

Was den Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz im Roederschen Sinne vom am Institut neu aufkommenden Ambitioniert-kritischen Empirieansatz unterscheidet, ist – bei aller Vorsicht – vor allem der **fortbestehende Glaube an die Aussagekraft gefundener Daten** und

insofern eine distanzierte Haltung gegenüber der Frankfurter Schule im aufkommenden Positivismusstreit. Die Methoden empirischer, auch quantitativer Forschung können und müssen demnach auf dem Boden des Bestehenden weiterentwickelt werden – Theorie und Methode müssen in einem ausgeglichenen Verhältnis bleiben. Insofern ist davon auszugehen, dass **Kritik am Ansatz des Bildungspolitischen Pragmatismus** am ehesten auf der Basis des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes geübt wurde – allerdings sicherlich weiter nur verhalten.

Denn die Ankunft Roeders ändert indes nichts an der Tatsache, dass die Gruppe der methodisch versierten Empiriker am Institut klein bleibt – und erst recht die Gruppe, die dem Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz nahesteht – was auch mit den maßgeblichen Persönlichkeiten am Institut zusammenhängt. Ein Mitarbeiter beschreibt die Machtdynamik am Institut wie folgt:

„Und erst mit Roeder, der so einer Zwischengeneration angehörte, kam dann so ein bisschen das Profil, dass auch Fachwissenschaftler, die an der Universität Marburg.... war das bei Roeder und dann in Hamburg, der als Statistiker sich hervorgetan hat und sich ja selbst gerühmt hat, dass er die geisteswissenschaftliche Pädagogik vom Kopf auf die Füße gestellt hat, auf die Statistik. Aber der kam zum Zeitpunkt, wo es unglücklich war, der kriegte ja auch kein Bein auf den Boden. (...) Der war dem Becker nicht gewachsen.“ (12/2010)

Einer, der selbst in jenen Jahren dem Ambitioniert-kritischen Empirieansatz zuzuordnen ist, beschreibt die Konfliktlage im Spannungsfeld des Positivismusstreits wie folgt:

„Der Roeder war ja dann der Inbegriff der empirischen Pädagogik, aber es gab natürlich viele, die das auch noch ganz anders gesehen haben.“ (34/2011)

Was sich hier im Zitat nur andeutet, ist genau jenes Spannungsfeld, das sich außerhalb des Instituts im Positivismusstreit zwischen Adorno und Popper sowie später Habermas und Albrecht entfaltet hat und ausführlich in Abschnitt 2.2.6. beschrieben wurde. Es wird im folgenden Abschnitt weiter thematisiert.

4.4.3.4 Der Ambitioniert-kritische Empirieansatz

Mit dem Bedeutungszuwachs positivismuskritischer Positionen und angesichts der gleichzeitig erlebten Unzulänglichkeiten der eigenen Forschungsprojekte entwickelt sich seit Ende der

60er Jahre unter den Empirikern am Institut eine **erste Methodendiskussion**, die verbunden ist mit einer noch stärkeren Beschäftigung mit den wissenschaftstheoretischen Implikationen der Kritischen Theorie. Besonders in der ersten Hälfte der 70er Jahre werden so die Auswirkungen des Positivismusstreits auch am Institut zunehmend spürbar. Ein Mitarbeiter, der sein gesamtes wissenschaftliches Leben am Institut verbracht hat, beschreibt die Diskussionslage am Institut wie folgt:

„Und ich denke, das war eine Haltung, die sich mehr und mehr natürlich im Institut ausbreitete, und das war ja auch die Frage nach der empirischen Begründung. Nun gut, natürlich, es sollte auch empirisch belegbar sein, auf der anderen Seite gab es viel Abwehr gegenüber dem, was damals als empirische Forschung verstanden wurde, die nun in der Tat nun auch recht simpel war. Ich meine, es gab Dispute überhaupt von vielen Meinungen, vor allem von den Frankfurtern geprägt wurde, und man muss sagen, wenn man das vergleicht mit dem, was wir heute tun, es war eigentlich auch nicht viel mehr als Erbsenzählen. (...) Es war auch leicht damals, sich von einer so primitiven empirisch auszählenden Wissenschaft zu distanzieren.“ (4/2010)

Ein anderer Mitarbeiter, der sich selbst als neomarxistisch einstuft, führt den letzten Gedanken weiter aus und verdeutlicht die Vorbehalte gegenüber einer Empirie, die nicht die gesellschaftliche Totalität selbst in den Mittelpunkt stellt:

„Zu der Zeit war schon völlig klar, dass diese Art von Empirie die Schulprobleme nicht löst und die Erziehungsprobleme nicht löst (...). Sie können ja angucken, was dabei herauskommt. Da kann man keine Reform machen. Und einfach bloß mit Tests erst recht nicht, wo ein Test in der Schule schon überhaupt nicht funktionierte. Ich glaube nicht an Klassenarbeiten oder Ähnliches, das soziale Umfeld in der Schule spielt eine Riesenrolle. Motivation spielt eine Riesenrolle. Aber was man über Arbeiten (nicht) herauskriegt und über Tests noch viel weniger, (...) weil sie nur die Frage nicht einengen.“ (5/2010)

Während einige der Gesprächspartner wie beschrieben die Verantwortung des Scheiterns einiger großer Forschungsprojekte vor allem in deren Organisation suchten, hielten andere den zu großen Glauben an eine naive Zählempirie für verantwortlich, die die zugrunde liegenden Fragen ausblende. Je mehr in der Folge die Vorbehalte gegen eine als positivistisch empfundene Herangehensweise wuchsen, desto stärker entsteht in der ersten Hälfte der 70er Jahre aus dem Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz heraus **eine neue Haltung, die sich einer-**

seits bemüht, weiter Empirie zu betreiben, andererseits aber den methodischen Skrupeln Rechnung zu tragen. Ein Mitarbeiter von damals sagt noch heute:

„Ich bin ja nicht gegen Empirie, überhaupt nicht. Sondern nur gegen zu enge Empirie. Die sich ihrer eigenen Grenzen nicht bewusst ist.“ (5/2010)

Die Skepsis manifestiert sich sogar gegenüber der Studie, die nach wie vor als empirisches Aushängeschild des Instituts gilt – der Schulleistungsstudie. Ein Mitarbeiter erinnert sich:

„Ich hatte ja guten Kontakt mit den Leuten von der Schulleistungsstudie und wusste ja, womit die zu kämpfen hatten; eben auch mit diesen riesigen Datenmengen, und das musste dann immer pragmatischer, damit das überhaupt bewältigbar war, eingeengt werden und also das war einfach eine Zeitbombe – ja – von unglaublichem Ausmaß, vor der ich immer mehr Angst bekam. Dann hatte ich vor allen Dingen also Sorge, dass das also möglicherweise alles zu Artefakten führt.“ (55/2011)

Die – auch explizite – Abgrenzung von vermeintlich positivistischen Empirieansätzen und ihrem methodischen „Werkzeugkasten“ spielt in diesem Zusammenhang für das eigene Selbstverständnis vieler Forscher offenbar eine zunehmend wichtige Rolle – und wird es in den folgenden Phasen der Institutsgeschichte noch umso stärker tun, wie ein Mitarbeiter ausführt und dabei die wachsende Lagerbildung am Institut andeutet:

„Also im Kontext des Positivismusstreits, (...) dann später hier in Deutschland Habermas-Diskussionen, wo man die Frage, ob die Wissenschaft anderen Kriterien verpflichtet sein kann oder muss, als sozusagen jetzt nicht den von ihr selbst aufgestellten, sondern allgemein gesellschaftlichen, ob sozusagen Wissenschaft immer auch eine Verpflichtung hat, gesellschaftlich Relevantes zu produzieren, wobei im damaligen Verständnis gesellschaftlich relevant immer nur als kritisch verstanden wurde. Also sogenannte affirmative Forschung, die ja auch politisch ist, wurde nicht darunter gezählt. Wobei man eben davon ausging, dass eigentlich Forschung, die nicht kritisch ist, automatisch affirmativ ist. Vielleicht etwas einfach, aber so wurde das durchaus gesehen. Da gab es ganz eindeutig Lager.“ (28/2011)

Die Anhänger des Ambitioniert-kritischen Empirieansatzes empfinden in ihrer eigenen Forscherrolle zunehmend die Spannung zwischen ihrem Wunsch einerseits, „Stachel im Fleisch der Politik“ zu sein, also die Bildungsreform und damit die Gesellschaftsreform äußerst aktiv

voranzutreiben, und andererseits dem Drang danach, methodisch und theoretisch angemessene Wissenschaft zu betreiben. Genau hier liegt die bereits angesprochene gedankliche Verbindung zum Wissenschaftsverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft, die sich später noch verstärken wird:

„Es war also sozusagen, ich würde schon sagen, ja, es war eine doch in den 68er Jahren mit einer grundsätzlichen Konzeption einer politisierten und gleichwohl vertretbaren, also wissenschaftlich angemessenen, interaktiven und aber auch methodisch vertretbaren Wissenschaft. Also 68 artikuliert sich, wenn man so will, in einem kritischen Wissenschaftskonzept, in einem institutionenkritischen, aber auch wissenschaftskritischen Wissenschaftskonzept, das gleichwohl Wissenschaft sehr hochhielt. Es war kein plebejisches Demokratisierungskonzept von Wissenschaft, sondern ein durchaus wissenschaftlich und kriterial bewusstes demokratisches Konzept. Wissenschaft der Durchsetzung wissenschaftlicher Argumentation gegen den Herrschaftskontext und im Herrschaftskontext Schule.“ (2/2010)

So wird die Diskussion um die vermeintlich „richtige“ Empirie immer stärker theoretisch aufgeladen – was in der nächsten Phase der Institutsgeschichte zu einer weiteren Differenzierung zwischen den empirischen Wissenschaftsverständnissen führen wird. Gleichzeitig wird der gesellschaftliche Kontext von Forschung immer stärker in den Vordergrund gerückt, wie das Zitat einer Mitarbeiterin verdeutlicht:

„Ich habe mich viel beschäftigt mit feministischen Problemen. Warum ist das so, wie es ist. Das würde ich natürlich nicht machen, wenn ich das nicht als ein gesellschaftliches Problem ansehen würde. Aber ich fange an mit Daten, wo ich sage, da gibt es Unterschiede. Und ich will erklären, wie das jetzt zustande kommt.“ (48/2011)

Geht es hier noch um die Symptome (die beobachteten Unterschiede) oder schon um die Beschreibung der gesellschaftlichen „Totalität“, die ihnen vermeintlich zugrunde liegt? Man möchte fast sagen: „irgendwie“ beides. Denn dieses „Irgendwie“ drückt genau die zunehmenden Unschärfen in der institutsinternen Forschungsdiskussion aus.

Womöglich am deutlichsten wird dies in dem, was von vielen **„BFsche Wende“** genannt wird und ein weiterer Ausdruck der Bemühungen ist, dem eigenen wissenschaftstheoretischen Anspruch gerecht zu werden. Kurz gesagt, entwickelte BF in dieser Phase eine Methode, die Theorie und Empirie wieder in Einklang miteinander bringen will. Es geht darum, **neue An-**

sätze jenseits der klassischen quantitativen Empirie zu finden und den schwankenden Boden der empirischen Aporie wieder zu verlassen. Eine Mitarbeiterin erinnert sich:

„Auf der anderen Seite gab es natürlich eine Reihe Leute, also auch Spezis von Becker, wie AJ, F, die durchaus sich um Forschung bemühten, und der Habermas, der immer engen Kontakt mit Becker hatte, kam zusammen mit seinem Adlatus BF. Und der BF hat sich da mächtig auch in Methoden reingekniet. Also BF, F, AJ haben ja dann auch ein Forschungsprojekt gemacht, wir waren nicht die einzigen. Von den Konzepten her war es aus der Perspektive der Kritischen Theorie, war man auch kritisch gegen die Methoden. Ich habe das sozusagen in meiner eigenen Person gehabt.“ (14/2010)

Zugleich macht das Zitat einmal mehr deutlich, dass die Bemühungen der Anhänger der Kritischen Theorie am Institut keineswegs in einem intentionalen Gegensatz zur Empirie standen, sondern sich um eben diese bemühten – sie, der Sichtweise der Beteiligten folgend, sozusagen „retten“ wollten. Und doch kann man umgekehrt auch genau in diesem Bemühen das erkennen, was Kallscheurer als immer weiter fortschreitende philosophische Immunisierung der Kritischen Theorie gegenüber empirischen Kontrollen in den Gesellschaftswissenschaften kritisiert hat.

Als bemerkenswert, aber auch folgerichtig empfinden Gesprächspartner in diesem Zusammenhang die persönliche Weiterentwicklung von empirisch versierten Mitarbeitern – vom Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz hin zur ambitioniert-kritischen Variante.

„Der AJ war mal offenbar ein... also als Psychologe konnte der die Statistik, der beherrschte das. Aber der hatte sich völlig abgewandt und hatte sich mehr sozusagen (der von BF entwickelten Methode, JMW) da zugewandt. Der BF hat sich ja auch, der ist ja auch vom Saulus zum Paulus geworden, ja, der ist auch ein Crack in Statistik gewesen.“ (55/2011)

Als entscheidendes Forum für die sich verstärkende Theorie- und Methodendiskussion am Institut wird in den Leitfadengesprächen die 1969 eingerichtete Grundsatzkonferenz gesehen, allerdings aus unterschiedlicher Perspektive.

Die eine Perspektive lautet zusammengefasst, dass **die Grundsatzkonferenz die ersten methodischen Aporien geheilt habe**, dass die dort ausgetragenen Streitigkeiten um die richtigen Forschungsansätze eine heilsame Wirkung gehabt und notwendige Orientierung geboten hätten.

ten und dass eine große Stärke des Gremiums in der grundsätzlichen Gleichberechtigung all ihrer Mitglieder gelegen habe.⁶⁷ Ein an der Methodendiskussion sehr interessierter Mitarbeiter beschreibt die Atmosphäre wie folgt:

„Da fielen auch schon heftige Worte, insgesamt fand ich, dass aber jeder mit jedem weiterhin sprach, auch wenn man sich vorher heftig mit irgendwelchen Dingen konfrontiert hat.“
(34/2011)

Dass die Grundsatzkonferenz eben zur Strukturierung der eigenen Forschungsarbeit und damit zur „Selbstdisziplinierung“ eine wichtige Rolle gespielt habe, führt ein anderer Mitarbeiter aus:

„Auf diese Weise gab es eine zeitliche Kontrolle, die es auch heute in Instituten ja kaum gibt. Wann fragt man jemanden: „Was wirst du machen? Was soll herauskommen?“ Bei aller Flexibilität, die man hat, aber das ist ein Unterschied, ob man sagt: „In zwei Jahren kommt etwas heraus“, und es kommt nicht heraus, und man analysiert, warum es nicht herauskam. Man revidiert die Ziele. (...) Nicht, dass man die Ziele unbedingt einhält, aber dass man überhaupt merkt, dass man sie nicht hier einhält, nicht einfach auf einer permanenten Stelle sitzt.“ (5/2010)

Die andere Perspektive sieht schon früh die problematische Seite des Gremiums aufziehen – **mit dem Potenzial, die theoretischen und methodischen Konflikte diskursiv zu überdrehen** und zu einer Verschärfung der beginnenden Krise beizutragen – anstatt zu ihrer Lösung. So formuliert es der bereits zitierte Mitarbeiter, der das Institut Mitte der 70er Jahre wieder verlassen hat:

„Da gab es dann ein paar Platzhirsche, die dann diese Diskussionen neben Habermas natürlich ziemlich beherrscht haben. (...) D gehörte auf jeden Fall immer dazu. Ja, also ich erinnere mich im Moment nur noch an BF, der auch eine ziemliche Rolle da gespielt hat. Und der

⁶⁷ Schon von Beginn an gibt es in Bezug auf die Grundsatzkonferenz zudem die Auffassung einiger Mitarbeiter, Becker habe sie aus zweierlei (durchaus eigennützigen) Gründen zugelassen und gefördert: Zum einen als Teil der bereits angesprochenen Entmachtung seiner Mit-Direktoren; zum anderen als Versuch, die linken Tendenzen im Institut zu kanalisieren und sich zusätzlichen Einfluss auf die Meinungsführer unter den Mitarbeitern zu sichern: *„Becker war kein engagierter 68er. Aber er war benefiziär. Er war Nutznießer der 68er-Perspektiven und hielt sich aus diesen Auseinandersetzungen insoweit heraus, dass er seine Moderator-, Moderations- und Entscheidungsrolle ja nicht in Frage stellte. Er hat aber ständig Koalitionen geschmiedet mit Mitarbeitern. Also ich glaube, da war er, wenn man so will, wenn man so ein Wort vielleicht positiv benutzen kann, in gewisser Hinsicht machiavellistisch.“* (2/2010)

auch so eine neue Idee hatte, für eine neue Methodik. Zur empirischen Arbeit. Irgendein hermeneutisches Verfahren, ich weiß es schon gar nicht mehr, das fand ich damals auch ganz interessant. Aber ich meine, es geht gar nicht darum, dass das gut oder schlecht gewesen wäre. Aber das entwickelte sich sozusagen wie in einem Gewächshaus, in einem Treibhaus.“ (45/2011)

Dass es zu solchen Überdrehungen gekommen ist, befindet übrigens auch jener Mitarbeiter, der zuvor lobend hervorgehoben hatte, dass trotz heftiger Worte noch jeder mit jedem sprach:

„Wir hatten wunderbare und schreckliche Szenen mit dem BF dabei und wie das halt so ist.“ (34/2011)

Teil dieser Perspektive auf die Grundsatzkonferenz ist, dass erstmals die Rolle persönlicher Inszenierungen und Ambitionen als Problem erlebt wird und dass auch hierfür die Grundsatzkonferenz ein zentraler Schauplatz gewesen sei. Diese Wahrnehmung lässt sich mit dem Satz: **„Man sollte die persönlichen Motive in der vermeintlichen Methodendiskussion nicht unterschätzen“**, zusammenfassen:

„Ich meine, das Problem, was ich dann immer gesehen habe da auf der Grundsatzkonferenz, dass gewissermaßen Grundsatzentscheidungen letztlich immer mit Personalargumenten latent – aber das ist überall so – ja – entschieden wurden und umgekehrt, bei Personalentscheidungen dann sozusagen verdeckt wurden durch Grundsatzentscheidungen, also diese ständige Vermischung.“ (55/2011)

Es geht demnach häufig nicht so sehr um das, was oberflächlich besprochen wird – es geht um das Aushandeln von Beziehungen und das Verschaffen individueller Vorteile im sozialen Gefüge des Instituts. Und mitunter geht es einfach darum, sich intellektuell in den Vordergrund zu spielen, wie ein anderer Mitarbeiter befindet:

„Man muss Genialität beweisen, das war das Allerwichtigste, und (dem) Hellmut Becker war ein gut gelungener Intellektueller jetzt viel wichtiger als eine gelungene Studie. Also ich... Und da schuf er eine Atmosphäre, so hätte er sich anstrengen müssen, was Besonderes sein müssen – ja, also damit man bei Becker Ansehen hatte und – ja – auch vor den anderen. Also auch das Ansehen untereinander der Wissenschaftler, das schwang immer so mit, welchen Status hat hier einer.“ (56/2012)

Für die Schärfung und Abgrenzung der wissenschaftlichen Grundverständnisse wird die Grundsatzkonferenz auch in den folgenden Jahren, vor allem in der Phase IV der Institutsge-
schichte, eine bedeutende Rolle spielen. Dabei wird ihre problematische Seite für viele Mit-
arbeiter, zumindest laut der Analyse der Leitfadengespräche, immer offensichtlicher.

4.4.4 Schlussfolgerungen

Die phänomenologische Analyse der Leitfadengespräche hat für den Zeitraum zwischen 1970
und 1975 eine Ausdifferenzierung der am Institut vorhandenen Wissenschaftsverständnisse
ergeben, die deutlich stärker ausfällt als in den Phasen zuvor. Dies gilt besonders für das em-
pirische Wissenschaftsverständnis, das erneut die größte Dynamik aufweist und erstmals in
unterschiedliche Sichtweisen unterschieden werden muss.

Dabei nähert sich, wie beschrieben, der neu aufkommende Ambitioniert-kritische Empiriean-
satz von seiner Motivation her der Politisierten Geisteswissenschaft an, vor allem in seiner
Betonung theoretischer Grunderwägungen und seiner wachsenden Skepsis gegenüber tradi-
tionellen empirischen Methoden. Folglich nehmen die Gegensätze zu zwischen einerseits dem
Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz, der bei aller Vorsicht im Popperschen Sinne wei-
ter die Aussagekraft quantitativer Forschung betont, und praktisch allen übrigen Wissen-
schaftsverständnissen andererseits: Von der Politisierten Geisteswissenschaft und vom Ambi-
tioniert-kritischen Empirieansatz aus betrachtet werden ihre Methoden als „positivistisch“
gescholten; vom Bildungspolitischen Pragmatismus wiederum grenzen sich die emanzipato-
risch-politischen Empiriker bei aller Sympathie für die Bildungsreform ihrerseits ab, um sich
nicht aus wissenschaftsfremden Überlegungen vollends instrumentalisieren zu lassen. So wir-
ken ausgerechnet jene Empiriker, die in ihrem Grundverständnis dem in der Denkschrift for-
mulierten Wissenschaftsansatz am ehesten entsprechen, um 1970 als Fremdkörper am Institut.

Auch wenn die Differenzierung zwischen den am Institut vertretenen Grundverständnissen
zunimmt, so lassen sie sich in Bezug auf die eingenommene Forscherrolle in Phase III mehr-
heitlich noch dem Forschertyp vier zuordnen. Auch der Emanzipatorisch-politische Empirie-
ansatz teilt nach wie vor das Ideal einer besseren Gesellschaft durch Bildung – auch wenn er
sich von den übrigen Wissenschaftsverständnissen am Institut zunehmend in der Wahl der
Forschungsmethoden auf dem Weg zu diesem Ziel unterscheidet. Hier wird nun aber erneut
die Abgrenzung der in Abschnitt 2.2.7. beschriebenen Ausprägungen des Forschertyps vier

deutlich: Der Emanzipatorisch-politische Empirieansatz am Institut ist ganz offensichtlich weiter stark beeinflusst vom Kritischen Rationalismus Poppers, während der Ambitioniert-kritische Empirieansatz nicht zwangsläufig allein in der Kritischen Theorie wurzelt, sehr wohl aber immer stärkere Gemeinsamkeiten aufweist mit der Position Adornos im Rahmen des Positivismusstreits.

Interessanterweise verliert der Forschertyp drei in Phase III und dann noch stärker in Phase IV offenbar an Bedeutung: Weniger Institutsmitglieder engagieren sich neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit in politischen Gremien und Bewegungen – was sicherlich mit der zunehmenden Ernüchterung der 68er-Bewegung zu tun hat.

Insofern einige Forscher im Gegensatz gegen Ende der Phase III sogar von einer gewissen „Entpolitisierung“ ihrer Forschungsarbeit berichtet haben, wächst die Bedeutung des unter den möglichen Forscherrollen beschriebenen Forschertyps eins, der Forschung betreibt mit dem Verständnis völliger Offenheit, was die zu erwartenden Ergebnisse angeht – und diese zunächst oder sogar ausschließlich in den wissenschaftlichen Raum zur Debatte stellt – wobei diese Haltung sicherlich nicht gleichzusetzen ist mit einer methodischen Naivität, die an die vollständige Wertfreiheit der eigenen Forschung geglaubt hätte. Insofern ist selbst bei denjenigen Institutsmitgliedern, die sich um eine Entpolitisierung ihrer Arbeit bemühen, zumindest Webers Verständnis von wertgeleiteter Forschung zu beobachten, wie eine Mitarbeiterin betont:

„Also mit dem „werturteilsfrei“ habe ich so meine Schwierigkeiten, da halte ich es lieber mit dem Max Weber. (...) Es geht ja nicht um Werturteilsfreiheit - nicht - sondern um Darlegung der Werte, die, ob man will oder nicht, in Untersuchungsansätze eingehen.“ (25/2011)

Eine weitergehende Einschätzung, wie einflussreich dieser Forschertyp eins innerhalb der Institutsarbeit zwischen 1970 und 1975 gewesen sein mag, kann aufgrund der Analyse der Leitfadengespräche jedoch nicht vorgenommen werden.

4.5 Phase IV: 1976 bis 1980

4.5.1 Hintergründe und Zusammenhänge

Die Jahre von 1976 bis 1980 können, Leschinsky folgend, als Zwischenzeitraum oder Moratorium bezeichnet werden. Mit dem Ende des Bildungsrates und der bildungspolitischen Abkühlung insgesamt müssen sich viele Mitarbeiter am Institut in ihrer Arbeit umorientieren; gleichzeitig rückt Ende der 70er Jahre der anstehende Generationswechsel in der Führung des Instituts ins Blickfeld. Man könnte die Bedingungen, unter denen das Institut in jenen Jahren operiert, insofern mit folgenden Worten zusammenfassen: Die vertrauten Gesetzmäßigkeiten gelten nicht mehr, und die neuen sind erst dabei, sich zu formieren.

Besonders deutlich wird dies in den jährlichen Protokollen der Sitzungen der Geisteswissenschaftlichen Sektion der MPG. Darin wird von der Arbeit der eingesetzten Kommission berichtet, die „einen Überblick über die aktuellen Probleme und Entwicklungstendenzen der Bildungsforschung“ am Institut (AMPG, Geisteswiss. Sek. 80/81, Protokoll vom 02. Februar 1978 : 2) gewinnen soll, um die künftig zu bearbeitenden Wissenschaftsfelder zu bestimmen und anschließend Personalvorschläge für die anstehende Nachfolge von Becker, Edding und Goldschmidt zu machen.

Dass sich das Institut zu dieser Zeit einem Druck von außen, seitens der Politik, aber auch seitens der MPG, ausgesetzt fühlt, wird an der in der Sitzung vom 30. Januar 1979 von Institutsmitarbeitern gestellten (und nicht wirklich beantworteten) Frage deutlich, aufgrund welcher Überlegungen der MPG-Verwaltungsrat entschieden habe, am Institut die Stellenzahl zu reduzieren. In der gleichen Sitzung fällt die einstimmige Entscheidung, dem MPG-Senat die Weiterführung des Instituts nach der Emeritierung von Becker und Goldschmidt zu empfehlen und als Nachfolger Paul Baltes und Wolfgang Schluchter als wissenschaftliche Mitglieder ans Institut zu berufen. Ebenfalls wird dem Senat empfohlen, eine kollegiale Leitung des Instituts mit den Direktoren Baltes, Edelstein, Roeder und Schluchter einzurichten. (AMPG, Geisteswiss. Sek. 78/79, Protokoll vom 30. Januar 1979 : 8). Edelstein ist bereits 1973 parallel mit Roeder zum Direktor berufen worden – geplant zunächst als zusätzliche Berufung, am Ende jedoch faktisch als Ersatz für den 1977 ausscheidenden Friedrich Edding.

Angesichts der Tatsache, dass bis zum tatsächlichen Amtsantritt von Baltes noch fast zwei Jahre und bis zur neuen Satzung mit kollegialer Leitung mehr als drei Jahre vergehen werden

und zudem die Berufung Schluchters scheitert, wird deutlich, wie lange trotz des in der Sitzung vom 30. Januar 1979 gefassten Grundsatzbeschluss zur Zukunft des Instituts die für die Mitarbeiter frustrierende Zwischenphase noch anhalten wird. Klarheit gibt es nur Stück für Stück, und nicht immer in dem von den Mitarbeitern gewünschten Sinne. So wird im Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion vom 26. Oktober 1979 erwähnt, dass die Bildungsökonomie am Institut nach dem Abschied Eddings (am 30. Juni 1977) aufgegeben werden solle. Der Sektionsvorsitzende Josef Fleckenstein berichtet in der Sitzung, für den Vertreter der Bildungsökonomie könne die Kommission „zurzeit keinen geeigneten Kandidaten benennen.“ (AMPG, Geisteswiss. Sek. 78/79, Protokoll vom 26. Oktober 1979 : 13). Auch die Berufung eines Bildungsrechtlers wird zunächst abgelehnt und später auf die lange Bank geschoben (AMPG, Geisteswiss. Sek. 80/81, Protokoll vom 28. Januar 1980 : 13).

Das Unverständnis bei den Institutsmitgliedern, die sich eine Erweiterung auf sechs Direktorenstellen unter Beibehaltung von Bildungsökonomie und Bildungsrecht gewünscht hatten⁶⁸, nimmt zu, wie im Protokoll der Sektionssitzung vom 28. Januar 1980 zum Ausdruck kommt. Demzufolge üben anwesende Institutsmitglieder Kritik an der Arbeit der Kommission, von der sie sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit unverstanden fühlen: „Ihrer (der Mitarbeiter, JMW) Ansicht nach hat es die Kommission versäumt, sich durch hinreichende Aussprachen mit den Wissenschaftlichen Mitgliedern, den Mitarbeitern und dem Fachbeirat des Instituts ein klares Bild von seinen Arbeiten zu machen. Die Institutsmitglieder wandten sich gegen die von der Kommission angelegten Kriterien, die mit den vom Institut erarbeiteten nicht vollständig übereinstimmten.“ Speziell wenden sich die Mitglieder gegen den Vorwurf, sie wollten das Bildungsrecht dogmatisch oder lediglich als Hilfswissenschaft betreiben. „Durch die Umdefinierung des Themenbereichs, die Rückweisung auf das disziplinäre Prinzip würden dem Institut andere als die in den Anhörungen und Arbeitsdokumenten dargestellten Sachzusammenhänge vorgeschrieben, und damit werde sein Recht auf freie Wahl der Forschungsgegenstände in Frage gestellt.“ (AMPG, Geisteswiss. Sek. 80/81, Protokoll vom 28. Januar 1980 : 10ff.).

⁶⁸ Vergleiche hierzu einen Brief von Peter Roeder an den MPG-Präsidenten Reimar Lüst vom 21. Juni 1983: „Damals (vor drei Jahren, JMW) hatten wir den Ausbau von insgesamt sechs Forschungsschwerpunkten vorgesehen, die jeweils auch durch ein Wissenschaftliches Mitglied in der Institutsleitung repräsentiert werden sollten; und zwar sollten zu den jetzt vorhandenen die Schwerpunkte Ökonomie, insbesondere Bildungsökonomie, und Recht und Verwaltung hinzukommen.“ (AMPG, II. Abt., ZA 188, Kasten 148)

Im Ergebnis wird Paul Baltes am 1. September 1980 als Nachfolger von Hellmut Becker berufen, der am 31. Mai 1981 emeritiert wird; Goldschmidt wird am 30. November 1981 verabschiedet, mit Karl Ulrich Mayer wird jedoch erst zum 1. April 1983 ein Nachfolger berufen.

Politisch befindet sich der von Hüfner u. a. (1986 : 200) erwähnte Bildungskonjunkturzyklus wie in Abschnitt 2.1.2. beschrieben spätestens seit 1974 in der Abschwungphase. Die Gegensätze zwischen den politischen Lagern wachsen; gleichzeitig kommt es zu einem Einflusszuwachs konservativer Kräfte in der Politik. Die veränderte politische Großwetterlage findet im letztendlichen Zerschlagen der sozialliberalen Koalition und der Wahl Helmut Kohls zum Bundeskanzler am 17. Oktober 1982 ihren Ausdruck. Damit kommt die vor allem von linksliberaler Seite inspirierte Bildungsreform und -euphorie genau zu dem Zeitpunkt zu ihrem vollständigen Ende, an dem auch die Zwischenphase am Institut endet. Der Übergang zur Phase V wird, wiederum im Einklang mit Leschinsky, somit auf 1981/1982 gelegt.

4.5.2 Die Grundstimmung am Institut in Phase IV

In ihren konstituierenden Elementen unterscheidet sich die Grundstimmung am Institut in der zweiten Hälfte der 70er Jahre nicht allzu sehr von jener im Zeitraum zuvor. Die Motivation, durch Bildungsforschung zu einer besseren Gesellschaft beizutragen, liegt der Arbeit der meisten Forscher immer noch zugrunde – allerdings angesichts der politischen Großwetterlage in einer zunehmend resignierten und trotzigten Art und Weise. Es ist genau jener Trotz, der sich auch in dem im vorigen Abschnitt zitierten Protokoll (Kritik der Mitarbeiter an der Arbeit der Kommission) widerspiegelte – und zugleich in der stärker werdenden Empfindung zum Ausdruck kommt, von Politik und Wissenschaftsadministration im Stich gelassen zu werden.

Noch mehr Mitarbeiter adaptieren folglich für sich die, wenn man so möchte, extremere Variante dieser Motivation, die zuvor unter dem Stichwort „Stachel im Fleisch der Politik sein“ beschrieben worden ist. Weiter und nochmals stärker als in Phase III zehrt diese Motivation von den Diskursen der Kritischen Theorie.

Parallel mit der erstmals für die Phase III beschriebenen Wahrnehmung, dass der Hang zur Selbstdarstellung und persönliche Ambitionen einzelner Institutsmitglieder eine immer wichtigere Rolle in den vermeintlich so idealistisch und zeitlich immer ausufernder geführten institutsinternen Diskussionen spielen, gibt es allerdings auch Mitarbeiter, die sich in ihrer Desil-

lusionierung weiter von ihrer ursprünglichen emanzipatorischen Einstellung entfernen und sich selbst und ihre Arbeit unpolitischer definieren.

In der zweiten Hälfte der Siebziger Jahre entsteht eine Art Konsens unter den Mitarbeitern, dass die großen Forschungsprojekte der ersten 15 Jahre zu einem großen Teil endgültig gescheitert sind. Obgleich es keine einheitliche Wahrnehmung der Ursachen gibt, so wird doch in fast allen Leitfadengesprächen zu diesem Aspekt die Unterscheidung zwischen den kleinen, meist erfolgreichen Forschungsprojekten unter Beteiligung weniger Mitarbeiter und den großen Studien gemacht, die – sei es aufgrund organisatorischer Schwächen, technischer Probleme oder persönlicher Zwistigkeiten – gescheitert seien.

„Jetzt nenne ich keine Namen, ich hatte aber gesagt, die Schulleistungsstudie, die irgendwo nicht zu Potte kam mit der Fülle an Daten und wo man dann außerdem einforderte Theoriebildung, was da gar nicht in dem Maße so notwendig gewesen wäre, bei den Fragestellungen, die die hatten. Auf der anderen Seite haben wir dieses alte BF-Projekt als Gegentypus, das lief dann ja auch noch weiter, wo es in der Tat so war, dass empirisch erst etwas rauskam, als die Leute sich von dem großen Gesamtentwurf endlich getrennt hatten. (...) Und da hat AJ eben sich gestürzt auf diese Eltern-Kind-Dyaden, und dann schließlich Triaden, und dann wurden Videos gemacht, und das konnte dann ganz glücklich integriert werden.“ (49/2011)

Je mehr die Wahrnehmung des Scheiterns Konsens wird, desto mehr schleichen sich bei vielen Mitarbeitern weitere Zweifel am zweiten großen Ideal des frühen Instituts, dem eigenbestimmten Arbeiten in einem „Garten der Gelehrten“, ein. Nicht, dass das Ideal an sich abgelehnt wird, im Gegenteil: Die meisten Befragten halten es weiterhin für die einzig angemessene Art des wissenschaftlichen Arbeitens. Doch die Unzulänglichkeiten einer solchen Organisation von Forschungsarbeit werden kaum noch bestritten; gleichzeitig wird die Rolle Beckers als Institutsdirektor kritischer als zuvor gesehen.

„Der wissenschaftspolitische Vorwurf der Rivalen der Max-Planck-Gesellschaft, dass hier nur Politik gemacht und geschwätzt würde, (war) ja ein ganz intensiver. (...) Es ist Ende der 70er vor allem für Deutschland eine extrem problematische Perspektive der Reaktion tatsächlich eingeschlagen worden, und das Institut wäre wahrscheinlich durch den Untergang des Bildungsrates langfristig geschädigt gewesen.“ (2/2010)

Denn: Becker habe dabei versagt, dem freien Arbeiten die gleichzeitig nötige Struktur zu geben – und habe sich nach dem Ende von Bildungsrat und Bildungseuphorie weiter aus der Steuerung des Instituts zurückgezogen – womöglich schon in Hinblick auf seine bevorstehende Emeritierung, wie eine langjährige Mitarbeiterin befindet:

„Ich nehme an, im Rückblick, wissen Sie, dadurch dass der Bildungsrat untergegangen ist und aus der Bildungsreformpolitik die Luft raus war, war das Haus führerlos. Weil von Becker selbst kam nichts.“ (48/2011)

Am deutlichsten wird diese Sichtweise – das Institut führerlos und ohne Richtung in die Bedeutungslosigkeit schlitternd – ausgerechnet in einem gleich in mehreren Leitfadengesprächen kolportierten angeblichen Zitats Beckers, sein Nachfolger Baltes habe das Institut gerettet. Es konnte nicht mit letzter Sicherheit ermittelt werden, ob Becker diesen Satz wirklich jemals so gesagt hat; dass er sich in der Erinnerung der Mitarbeiter verselbständigt hat, sagt jedoch viel aus über die institutsinterne Stimmungslage jener Jahre in der Zwischenzeit. Sie spiegelt die im vorigen Abschnitt beschriebene Situation des Instituts vor dem Generationswechsel anschaulich wider – auch angesichts eines wachsenden Drucks seitens der Politik und der Max-Planck-Gesellschaft, der als bedrückend empfunden wird. Gleich mehrere Mitarbeiter berichten diesbezüglich ähnliche Äußerungen Beckers:

„(Becker) ist dann sehr für Baltes eingetreten. (...) Becker hat immer gesagt: Liebe Leute, seht ein, so wie ich es habe laufen lassen, geht's eben doch nicht.“ (11/2010)

Andere Mitarbeiter schließen sich der Sichtweise, Baltes habe das Institut gerettet, im Rückblick an; so auch ein Mitarbeiter, der seit der Gründung am Institut war und dort sein gesamtes wissenschaftliches Leben verbracht hat:

„Wir sind ja immerhin bestraft worden, also durch jahrelange Streichung von Stellen, von Wissenschaftlerstellen. Inzwischen ist das also längst viel mehr da als früher. Diese Wandlung ist doch größtenteils der Umorientierung im Sinne von Baltes zu verdanken.“ (6/2010)

4.5.3 Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase IV

Die Zwischenzeit, als welche die zweite Hälfte der 70er Jahre am Institut bezeichnet werden kann, drückt sich auch darin aus, dass einige vorhandenen Wissenschaftsverständnisse (der Bildungspolitische Pragmatismus, die Politisierte Geisteswissenschaft) weiterhin fast unver-

ändert bleiben, was gut zu dem beschriebenen Trotz und der „Jetzt erst recht“-Grundstimmung am Institut passt. Dass jedoch unter der Oberfläche sich weiter verstärkende Konflikte ausgetragen werden, dass die Forschungsarbeit am Institut eben doch nicht uneindrückt bleibt von ihrem Umfeld und sich eine grundlegende Zäsur andeutet, wird besonders an den sich weiter ausdifferenzierenden und gegensätzlicher werdenden empirischen Wissenschaftsverständnissen deutlich.

Gerade in diesen für viele Mitarbeiter verunsichernden Jahren des Übergangs und angesichts der komplizierten emotionalen Gemengelage am Institut ist davon auszugehen, dass viele Mitarbeiter die sprichwörtlichen zwei (oder sogar noch mehr) Herzen in der Brust getragen haben, was Sinn, Ziel und Methode ihrer Arbeit anging. Insofern wird auch in dieser Phase ohne Weiteres einsichtig, dass die mithilfe der phänomenologischen Methode gefundenen analytischen Konzepte sich nicht eins zu eins auf individuelle Forscher am Institut übertragen lassen, sondern dass die Forscher in ihrem konkreten Selbstverständnis durchaus Elemente der verschiedenen Wissenschaftsverständnisse vereinen konnten.

4.5.3.1 *Bildungspolitischer Pragmatismus*

Mit dem Ende des Bildungsrats ändert sich, wenn man so möchte, eine, wenn nicht **die** entscheidende Geschäftsgrundlage für jenes Wissenschaftsverständnis, das besonders von Becker und seiner Task Force geprägt wird. Dennoch kann in der Analyse der Leitfadengespräche keine nennenswerte Weiterentwicklung des Bildungspolitischen Pragmatismus am Institut festgestellt werden. Demnach bleibt Wissenschaft in diesem Grundverständnis ein **Mittel zum Zweck der Einflussnahme auf Entscheidungen der Politik**. Anders formuliert, soll mittels Bildungsforschung weiter zum konzertierten Gesamtkunstwerk Bildungsreform beigetragen werden. Angesichts des Umstands, dass die Bildungsreform in der zweiten Hälfte faktisch zum Erliegen kommt, werden die Widersprüchlichkeiten deutlich, die viele Mitarbeiter in jenen Jahren in ihrer eigenen Person und ihrer Arbeit am Institut empfunden haben mögen. Und doch bleibt das Grundverständnis des Bildungspolitischen Pragmatismus tief verwurzelt am Institut – analog zur (trotzig) bildungsreformerischen Grundstimmung unter den Mitarbeitern. Beide speisen und bestätigen sich gegenseitig und bleiben so (intern) wirkungsmächtig. Es geht darum, „das Richtige“ zu tun – trotz und gerade wegen der äußeren Widrigkeiten. Genau das belegt folgendes Zitat eines Mitarbeiters, der das Credo der Bildungspolitischen Pragmatiker anschaulich beschreibt:

„Man muss im Heute leben, man muss Gelegenheitsstrukturen wahrnehmen, man muss den Fortschritt fördern, man muss das Richtige tun, um in der Gegenwart wirksam werden zu können... Diese Perspektive... Man muss handlungsorientiert sein.“ (2/2010)

Welche praktischen Folgen die politischen Veränderungen für die konkrete Arbeit der bildungspolitischen Pragmatiker hatten, wird erst in Kapitel 5 gezeigt werden.

4.5.3.2 Politisierte Geisteswissenschaft

In fast allen wichtigen Aspekten gilt für die Politisierte Geisteswissenschaft in Phase IV das, was im vorhergehenden Abschnitt über den bildungspolitischen Pragmatismus formuliert worden ist: einerseits praktisch keine weltanschauliche oder methodische Weiterentwicklung, ein Festhalten an den Werten der Bildungsreform, eine **Betonung von Theorie bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Empirie**. Wissenschaft bleibt demnach ein **intellektuelles Debattieren mit dem Produkt Bücher**. Andererseits aber wächst laut der Leitfadengespräche die Verunsicherung, so dass zumindest von einigen Anhängern dieses Wissenschaftsverständnisses die eigenen wissenschaftsideologischen Grundfesten noch stärker hinterfragt werden, als dies bereits in Phase III der Fall war.

Auch in Phase IV leitet sich das Grundverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft vor allem vom Ideal der eigenbestimmten Wissenschaft im „Garten der Gelehrten“ ab – und bezieht aus diesem (zunehmend in der Krise befindlichen) Ideal Überzeugung und Verunsicherung zugleich. Besonders treffend schildert dies ausgerechnet das Zitat eines Mitarbeiters, der sich selbst nicht diesem Grundverständnis zugeordnet hat:

„Deswegen war das ein ganz anderes Klima auch, weil da hat man auch einfach miteinander geredet und so. Deswegen ist ja auch dieses Institut mit diesen kleinen Zellen hier die Idee - ja - Denkerzellen, der Wissenschaftler sitzt, schreibt, denkt und wandelt durch die Gänge und redet. Ja, das ist natürlich verheerend.“ (54/2012)

In dem Zitat eines Mitarbeiters, der seine eigene Sympathie für das Grundverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft in dieser Phase zunehmend hinterfragt, wird das Motiv des sinnfreien Vor-Sich-Hin-Arbeitens in jenen Jahren ebenso deutlich – ein Motiv, das mit dem Verlust der öffentlichen Bildungsreformstimmung einhergeht, so dass sich die Mitarbeiter noch stärker auf den theoretischen Diskurs mit ihresgleichen zurückgeworfen fühlen:

„Ach wissen Sie, gehustet wird in der Wissenschaft immer, und dann macht man da eine Publikation draus.“ (30/2011)

Zusammenfassend gesagt wird es in Phase IV eine zunehmend unangenehme Erfahrung, sich dem Wissenschaftsverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft zu verschreiben, weil einem die eigene, wenn man es so formulieren kann, Wirkungsohnmächtigkeit immer bewusster wird – ähnlich, wie das bei den Anhängern des Bildungspolitischen Pragmatismus der Fall ist.

4.5.3.3 Emanzipatorisch-politischer Empirieansatz

Wie schon in Phase III muss auch in der zweiten Hälfte der 70er Jahre zwischen mehreren empirischen Grundverständnissen unterschieden werden. Dabei ist der Emanzipatorisch-politische Empirieansatz weiter **stark an das ursprüngliche Verständnis von Empirie am Institut** angelehnt – und sieht seine Hauptaufgabe in der Beschreibung dessen, was ist. Im Mittelpunkt steht das **Sammeln und Auswerten von Daten**. Die bekannten empirischen Erhebungsmethoden behalten, während andere sie als positivistisch ablehnen, bei den Anhängern des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes ihre Gültigkeit. Die methodische Kritik wird von ihnen nur in einem Maß betrieben, das der beständigen, an internationalen Standards orientierten Weiterentwicklung der eingesetzten Instrumente entspricht – konkret unter dem beschriebenen Einfluss des Kritischen Rationalismus.

Nachdem sich in Phase III wie beschrieben zunächst vom Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz ein neuer, als ambitioniert-kritisch zu beschreibender Empirieansatz abgespaltet hatte, spaltet sich letzteres, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden wird, in Phase IV noch einmal auf. An dieser Stelle sei dies nur erwähnt, um den Diskurs innerhalb des empirischen Lagers zu umreißen, der erneut den Großanteil der wissenschaftstheoretischen und methodischen Weiterentwicklung am Institut ausmacht.

Dieser Diskurs ist auch der Hintergrund, vor dem die wenigen verbliebenen Sekundäranalysiker ihre Arbeit am Institut verrichten. Mit dem Tod Robinsohns und dem allmählichen Ende der international vergleichenden Forschung am Institut fällt die empirisch-hermeneutische Analyse internationaler Literaturquellen in der zweiten Hälfte der 70er Jahre größtenteils weg; **im Wesentlichen wird Sekundäranalyse noch von den Statistikern am Institut betrieben,**

wobei ihre Bedeutung in den beginnenden Arbeiten für den ersten Bildungsbericht einen Aufschwung erfährt.⁶⁹

Ansonsten geht die **meiste Dynamik** in der Weiterentwicklung des in der zweiten Hälfte der 70er Jahre als randständig einzuordnenden⁷⁰ Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes **von den Primärdatensammlern aus**, also besonders den Forscher um Peter Roeder. Diese sehen in Empirie in erster Linie die **Sammlung von Daten im Feld** – seien es quantitative oder zunehmend auch qualitative Daten. Das Besondere an ihrem Wissenschaftsverständnis besteht des Weiteren darin, dass sie Empirie einerseits als Gegenstück zur traditionellen geisteswissenschaftlichen und empirieabstinenten Pädagogik definieren, andererseits sich aber entschieden auf die geisteswissenschaftliche Ideengeschichte beziehen und ihre empirische Forschung in ihr fundieren, wie ein Beiratsmitglied jener Jahre mit Bezug auf die Rolle Peter Roeders ausführt:

„Dann kam also beispielsweise so ein Mann wie der Peter Roeder. (...) Dass er eine Figur ist und der viel mehr Einfluss ausgeübt hat auf die Entwicklung der Disziplinen wie auch auf die Entwicklung des Instituts, als man gemeinhin meinte, er war der Bescheidenste und der Stillste. Aber ein unglaublich toller Mann, und zwar hat er beide Kompetenzen gehabt. (..) Der war also ein sehr, sehr kompetenter Historiker, und später war Roeder einer der ersten, die in der Erziehungswissenschaft auch empirisch gearbeitet haben.“ (33/2011)

Wie schon in Phase III beschrieben, stellte die weiter konsequente Orientierung an der internationalen und vor allem US-amerikanischen Methodendiskussion, aber auch an der Position Poppers und Alberts im Positivismusstreit, einen qualitativen Sprung nach vorn dar in einer Phase des empiriekritischen Mainstreams am Institut.

4.5.3.4 Der Kritische Empirieansatz

Gleich mehrere Faktoren sind dafür verantwortlich, dass in Phase IV die mit Abstand weitreichendsten Veränderungen im wissenschaftlichen Grundverständnis des Kritischen Empirieansatzes zu beobachten sind. Da ist die beschriebene, für viele Mitarbeiter zunehmend desillusionierende politische Großwetterlage bei gleichzeitigem Verlust wichtiger Gremien der Poli-

⁶⁹ Siehe dazu auch Abschnitt 5.3.1.2.

⁷⁰ Dazu eine typische Einschätzung aus den Leitfadengesprächen: *„Sie war nur zu klein, diese Ecke. (...) Und die klassische Statistik.“ (3/2010)*

tikberatung; da sind die unbestreitbare Effizienzkrise in der Forschungsarbeit des Instituts und der gleichzeitige Eindruck, sich vor dem anstehenden Direktorenwechsel gegenüber der Max-Planck-Gesellschaft rechtfertigen zu müssen. Und da ist die bedeutende Rolle, die die Kritische Theorie in den institutsinternen Diskursen spielt und die Erklärungen für viele der beobachteten Entwicklungen liefert. Aus all dem folgt ein sich selbst verstärkender Methoden- und Theoriediskurs, der in der zweiten Hälfte der 70er Jahre zwei voneinander verschiedene Ausprägungen innerhalb des Kritischen Empirieansatzes auftreten lässt.

Insgesamt konstituierend für diesen Ansatz ist zunächst einmal, wie bereits unter 4.4.3.4. beschrieben, das Verständnis von **Empirie als das Sammeln primärer Daten im Feld** – sowie in der Erkenntnis, dass **die traditionellen, als positivistisch eingeordneten Erhebungsmethoden nicht funktionieren**, da sie die gesellschaftliche Totalität nicht berücksichtigen. Damit bezieht sich dieses Wissenschaftsverständnis einerseits auf die Position Adornos im Positivismusstreit, andererseits auf das beobachtete Scheitern der Großprojekte am Institut. Folglich bemühen sich die Anhänger des Kritischen Empirieansatzes wie beschrieben um die **Entwicklung neuer Methoden jenseits der klassischen** und vor allem der quantitativen Instrumente – einig in der Auffassung, dass dabei die **Rolle des Forschers selbst als Forschungsinstrument** bedacht, thematisiert und problematisiert werden muss und es zugleich darauf ankommt, mithilfe weiterer theoretischer Anstrengungen eine den gesellschaftlichen Zuständen angemessene Empirie zu finden.

Zentrale Arena der Methodendiskussion ist weiterhin die Grundsatzkonferenz, die dann auch Schauplatz der Aufspaltung in zwei Ausprägungen des Grundverständnisses des Kritischen Empirieansatzes wird: Die erste Ausprägung kann unter der Bezeichnung **Empirisch-kritischer Theorieansatz mit Methodenfetisch** zusammengefasst werden; die zweite Ausprägung kann als **Pragmatisch-kritischer Empirieansatz** bezeichnet werden. Wie beide Verständnisse sich voneinander unterscheiden und wie sie seit Anfang der 70er Jahre in einen allmählichen Gegensatz zueinander geraten, der sich besonders in dieser Phase IV manifestiert, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

a) Empirisch-kritischer Theorieansatz mit Methodenfetisch

Die Auswirkungen des Positivismusstreits und die gleichzeitig von vielen Institutsmitarbeitern empfundenen methodischen Mängel ihrer eigenen empirischen Arbeit führen zu einem auf den ersten Blick widersprüchlichen Unterfangen: **die Suche nach einer funktionieren-**

den Theorie von den Methoden praktischer Empirie. Hierzu gehören besonders die bereits in Phase III begonnenen, teilweise sehr kontroversen Methodendiskussionen.

Es ist vor allem ein Nachforschen im Diskurs und in der gegenseitigen Kritik, die sich in der Grundsatzkonferenz manifestiert. Der dem Empirisch-kritischen Theorieansatz am MPIB zugrunde liegenden Überzeugung zufolge war **alles bislang methodisch Versuchte allzu simpel** und bei weitem nicht dem Ziel angemessen, eine kritische Auseinandersetzung mit der äußeren Welt zu liefern – mit dem also, was als positivistisch angesehene Forscher als „Realität“ bezeichnen würden. Einer, der diesen Empirisch-kritischen Theorieansatz entscheidend weiterentwickelte, grenzt sich im folgenden Zitat von den übrigen, seiner Meinung nach von allzu großer Bildungseuphorie motivierten Empirikern ab, die den hinter den oberflächlichen Bildungsdefiziten verborgenen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang nicht sehen könnten:

„Das waren sehr nette Leute alles und so, aber die hatten irgendwie so ein evangelisches Verhältnis zur Sozialwissenschaft – ja – und das strukturalistische Denken lag denen ziemlich fern habituell – ja? Also die hatten so eine etwas einlinige Vorstellung, worum es im Bildungswesen gehen soll, und dann waren im Grunde genommen Defizituntersuchungen willkommen. Ich meine, das war dann eben damals die Zeit der großen, der von Picht angeleiteten Bildungsreformdebatte und das berühmte katholische Mädchen vom Lande. (...) Und das fand ich alles relativ – muss ich Ihnen sagen – langweilig.“ (55/2012)

Nicht nur langweilig und simpel, sondern noch dazu **methodisch wirklich schlecht seien viele der empirischen Forschungsprojekte** am Institut, befinden die Anhänger des Empirisch-kritischen Theorieansatzes und begegnen ihnen im Institutsalltag mit zum Teil beißender Kritik:

„Da waren aber auch Projekte, die waren wirklich scheiße, das waren irgendwelche anekdotischen Beschreibungen, das fand halt keiner besonders toll.“ (15/2010)

Das Problem mit den Empirikern sei, dass einige schon vorher wüssten, was sie herausfinden wollten, und ihr Weltbild durch Forschungsergebnisse nicht erschüttern lassen wollten, befinden die Empirisch-kritischen Theoretiker. Ein interessanter Seitenaspekt besteht indes darin, dass sich verschiedene Institutsmitarbeiter mit sehr ähnlichem Empirisch-kritisch-theoretischem Grundverständnis gegenseitig diesen Vorwurf machen – womöglich ein Zei-

chen für die Komplexität ihres Ansatzes, der es viel leichter erlaubt zu sagen, was methodisch nicht gut ist, als das zu definieren, was tatsächlich funktioniert:

„Ich fand, es gab natürlich auch so Abteilungen am Institut, wo es so war, dass die eigentlich immer schon wussten, wie es sein muss, und dann Forschung zur Lizenzierung betrieben haben.“ (55/2011)

Innerhalb des Empirisch-kritischen Theorieansatzes geht es nicht nur um eine Abgrenzung von den vermeintlich „schlechten“ Methodikern, sondern auch von den „naiven“ Weltverbesserern, denen angeblich der theoretische Unterbau fehlt und die, so der Vorwurf, mit ihrer Forschung nicht einmal in die Nähe der den beobachteten gesellschaftlichen Missständen zugrunde liegenden Strukturen kommen. Beide Sichtweisen kommen einer Fundamentalkritik großer Teile der Mitarbeiterschaft und auch der 15 Jahre alten Grundideologie des Instituts insgesamt gleich – und erklären den Drang, etwas ganz Neues versuchen zu wollen.

„Also diese impliziten Weltverbesserer in der Soziologie, die sozusagen auf dem Ticket Wissenschaft etwas machen, was sie eigentlich in einem anderen Job hätten machen müssen. Also das fand ich nie gut. Ich bin vor 68 schon raus aus der SDS. In München war ich noch Gruppenvorsitzender, und da sind die Leute wirklich durchgedreht teilweise.“ (55/2011)

Besonders einige Großprojekte werden in den 70er Jahren immer stärker geprägt vom Empirisch-kritischen Theorieverständnis, dessen Verfechter, wie bereits in 4.4.3.4. angedeutet, zu den „Platzhirschen“ am Institut gehören und ihren Einfluss entsprechend geltend machen. Im Rahmen ihrer sich ständig ausweitenden Suche nach der ultimativen Methode **laden sie die empirisch angelegten Studien theoretisch immer weiter auf**. Die Gründe für ihr Scheitern sehen sie dann jedoch nicht in einer überbordenden Theorie oder Komplexität, sondern darin, dass die Technik ihren Ansprüchen damals noch nicht genügt habe:

„Ich glaube schon, dass sie in der Lage gewesen wären, diese Methoden auch anzuwenden, und sie hätten sie möglicherweise auch angewandt, wenn die gesamte methodische und wissenschaftliche Entwicklung zu dem Zeitpunkt schon so weit gewesen wäre. Man darf einfach nicht vergessen, also die elaborierten Erhebungstechniken und Auswertungstechniken, die gibt es erst seit sozusagen Einführung der Computertechnologie.“ (46/2011)

Was den Empirisch-kritischen Theorieansatz zusammenfassend auszeichnet, ist die unbedingte – neomarxistische – Überzeugung, dass eine umfassende Theorie existiert, eine, wenn man so möchte, methodisch perfekte Empirie. Die Erkenntnis, dass es keine Objektivität gibt, führt seine Anhänger zu dem Streben nach immer ausgefeilteren Instrumenten, die die der Gesellschaft zugrunde liegenden und sie prägenden Strukturen dann doch möglichst verstehend abbilden können und gleichzeitig nicht der neomarxistischen Wissenschaftstheorie zuwiderlaufen.

b) Pragmatisch-kritischer Empirieansatz

Einige Mitarbeiter, die sich in Phase III noch mit auf die Suche nach der ultimativen Theorie der Empirie gemacht haben, empfinden spätestens seit 1975 **ein wachsendes Unwohlsein angesichts des erstarkenden empirisch-kritischen Theorieverständnisses**. Obwohl sie mit diesem in der Problemanalyse eines gescheiterten vermeintlich positivistischen Empirieverständnisses übereinstimmen, beobachten sie zu ihrem Unwillen, wie die Theoriediskussion allmählich überdreht.

Besonders sei dies erneut in den Diskussionen der Grundsatzkonferenz zum Ausdruck gekommen, erinnert sich deren Sekretär:

„Meiner Vorstellung nach war das eigentlich für das Profil des Instituts eine vernünftige Balance zwischen Theorie, Politik und Methodendiskussion, aber wie gesagt, (später sprach) D mich an und sagte, wenn in der damaligen Zeit Theorie diskutiert wurde, dass (das) eben auch so mit Politik verwoben war, dass von daher die Politik ein (zu) großes Spiel da gehabt hätte, als er das für richtig empfunden hätte. Und daran sei ich beteiligt gewesen, an dieser sozusagen Imbalance.“ (47/2011)

Die Wahrnehmung der Pragmatisch-kritischen Empiriker, die **Auswirkungen der politischen Debatten**, sprich: der Studentenbewegung und ihrer Ausläufer, **hätten allmählich eine zu wichtige Rolle in der Methodendebatte gespielt**, kann als Entsprechung der zuvor dem Empirisch-kritischen Theorieverständnis zugeordneten Sichtweise gelten, am MPIB habe man es allzu häufig mit „naiven“ Weltverbesserern zu tun. Offenbar wurde in der Diskussion seitens der Theoretiker anderen Mitarbeitern automatisch eine bestimmte Weltsicht unterstellt, wenn sie von ihnen nicht goutierte empirische Methoden einsetzten – entweder eine allzu unkritische politische Einstellung oder aber eine nur naiv-kritische ohne theoretischen Unterbau.

Das wachsende Unbehagen speist sich auch aus dem Eindruck, **dass die theoretische Latte in der Grundsatzkonferenz von den Platzhirschen immer höher gelegt wird**, unter der dann „viele durchlaufen“ (47/2011). Kaum eines der Projekte sei noch „ausreichend theoretisch fundiert“ gewesen. Eine Schlüsselrolle beim beklagten theoretischen Überdrehen spielt den Leitfadengesprächen zufolge die Person **Jürgen Habermas**, einerseits als eine der Hauptfiguren der Frankfurter Schule, andererseits als Mitglied des Beirats am Institut mit enormem Einfluss auf die Mitarbeiter des Instituts.

„Es spielte auch das Auftreten von Habermas und diese Seminare oder Diskussionen, die mit ihm stattfanden, auch eine Rolle. (...) Da kam er ja zeitweise also ziemlich regelmäßig nach Berlin und hat mit uns am Institut so einen Nachmittag irgendwelche Projektprobleme oder auch andere Bildungsprobleme, Probleme der Bildungsforschung usw. diskutiert. (...) Ich glaube, das hat so einen richtigen Push, aber mehr in die theoretische Richtung, gegeben, und sozusagen das Niveau, das Anspruchsniveau des Instituts um ein, zwei Grad nach oben geschraubt. Und diese Entwicklung, also dass da immer mehr wissenschaftsinterne Probleme diskutiert wurden und verhandelt wurden und viele andere Dinge dann sozusagen nicht mehr auftauchten... Also jedenfalls habe ich mich da in diesem Klima... das war mir dann irgendwie zu anspruchsvoll und zu arrogant auch.“ (45/2011)

So wird die Grundsatzkonferenz in den Augen mancher Mitarbeiter immer mehr zu einer Wissenschafts-Verhinderungskonferenz, die Forschern nicht hilft, sondern sie bloßstellt und entmutigt, wie auch ihr Sekretär im Rückblick zugibt:

„Wir hielten ja noch den relativ guten vor, dass sie noch nicht den Himmel erreicht haben.“ (47/2011)

Angesichts dieser Entwicklung haben die Anhänger eines Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes die **Sorge, dass vor lauter theoretischer Nabelschau die eigentliche Aufgabe empirischer Forschung hinten herunterfällt**. Gleichzeitig erkennen sie in den vermeintlich selbstdarstellerischen Auftritten einiger Mitarbeiter in der Grundsatzkonferenz immer stärker **Motive persönlicher Vorteilsnahme**: Diese Mitarbeiter wollten ihre eigene Eitelkeit auf Kosten ihrer Kollegen pflegen. Irgendwann haben die Vertreter des Pragmatisch-kritischen Empirieverständnisses von all dem genug und halten dem Empirisch-kritischen Theorieverständnis entnervt entgegen, **über Wissenschaft könne man nicht diskutieren**. Man könne höchstens versuchen, sie zu optimieren (23/2011).

Konsequenz des Unbehagens ist ein Pragmatisch-kritischer Empirieansatz, der sich mit der Formulierung „**Redet ihr nur, wir machen!**“, zusammenfassen lässt. Eine Haltung, die sich einerseits von den ihres Erachtens unzureichenden positivistisch-quantitativen Methoden abgrenzt (und damit vom Kritischen Rationalismus des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes), andererseits aber auch von den der überbordenden, als selbstverliebt empfundenen Theorie-Methoden-Diskussion des Empirisch-kritischen Theorieansatzes. Es handelt sich also um einen qualitativen Aufbruch, der nicht methodisch naiv vorgehen will, aber eben auch ergebnisorientiert ist. Stellvertretend für diese sich allmählich entwickelnde Haltung steht das Zitat eines Mitarbeiters, der im Übrigen zu Beginn seiner langjährigen Tätigkeit am Institut als einer der versiertesten quantitativen Methodiker gegolten hatte:

„Ich habe mich (...) vom BF abgegrenzt. (...) Dagegen habe ich eigentlich dann gesagt, ich muss erst einmal jetzt systematisch das, was die Psychologen machen und was die Soziologen machen und was Kommunikationsforschung ist, und da habe ich dann gesagt, „ich muss das jetzt aufschreiben und muss selber klar werden, was willst du, was eigentlich und was geht und was geht nicht.“ (34/2011)

Im Ergebnis habe das bei ihm zu folgender Auffassung von Empirie geführt:

„Wir wollten das irgendwie anders machen. Wir wollten tatsächlich also in die Lande ziehen, Eltern befragen und darüber Berichte machen und auch die Kinder uns anschauen.“ (34/2011)

Diese pragmatische Haltung kann, wie die Zitate belegen, bei einigen Mitarbeitern als Ergebnis einer langen inneren Auseinandersetzung und einer allmählich einsetzenden wissenschaftstheoretischen Weiterentwicklung gelten und zugleich als äußere Reaktion auf die Diskussionskultur am Institut in der zweiten Hälfte der 70er Jahre. Dass diese Prozesse außerordentlich individuell abliefen, lag an der verstärkt wahrgenommenen **Vereinzelung der Forscher** angesichts der Abwesenheit einer strukturierten Führung.

„Wissen Sie, es ist sehr schwer, ohne eine vorgegebene Linie und eine Idee sich einfach so unter Kollegen, die gleichzeitig Konkurrenten sind, sich auf etwas zu verständigen. Das hatte zur Folge, dass auf den Grundsatzkonferenzen ewig diskutiert wurde, wie man das macht mit diesem Projekt und mit jenem Projekt. Und ich weiß nicht was. Und man kam nicht zu Potte.“ (48/2011)

Es ist dann schließlich auch genau dieser Pragmatisch-kritische Empirieansatz, der am ehesten in der Lage ist, das Institut in seiner ausgewachsenen Krise zu erkennen, in der es Ende der 70er Jahre steckt. Eine Krise, in der sich unberechtigte Überheblichkeit, eine „**Selbstüberschätzung der Wissenschaft**“ (30/2011), paart mit Ermüdungserscheinungen nach 15 Jahren Engagement für die Bildungsreform. Eine Selbstüberschätzung, die nach Auffassung des Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes ihren Ausweg nur in einer pragmatischen, empirischen Forschung genau dort finden kann, wo Bildung passiert.

4.5.4 Schlussfolgerungen

Aufgrund der phänomenologischen Analyse der Leitfadengespräche lassen sich für die Phase IV der Institutsgeschichte zusammenfassend folgende Erkenntnisse festhalten: Die Zwischenzeit am Institut, die geprägt ist vom zunehmenden Druck seitens der MPG und dem immer stärker spürbaren Ende der Bildungseuphorie, resultiert in einer zunehmenden Differenzierung innerhalb des empirischen Grundverständnisses einerseits bei gleichzeitiger Konvergenz der wissenschaftlichen Grundverständnisse andererseits.

Unter Konvergenz wird verstanden, dass der Bildungspolitische Pragmatismus nach dem Ende des Bildungsrats zumindest laut der Leitfadengespräche weniger als zuvor auf Empirie angewiesen ist und sich insofern in seinen Diskursen stärker dem der Politisierten Geisteswissenschaft annähert. Gleichzeitig finden die Anhänger der Politisierten Geisteswissenschaft ihre Skepsis gegenüber empirischen Methoden bestätigt im Scheitern der empirischen Großprojekte und der sich verschärfenden Methodenkritik innerhalb des empirischen Lagers. Der neue Empirisch-kritische Theorieansatz am Institut hat insofern ebenfalls Berührungspunkte mit der Politisierten Geisteswissenschaft. Insgesamt führt die Konvergenz zu einer gemeinsamen Grundhaltung, die man mit dem Satz „**Wir im Institut gegen die da draußen**“ zusammenfassen könnte.

Anstatt auf die Kritik von außen, die (wie im Kapitel 5 noch ausführlich gezeigt werden wird) sich vor allem an der vermeintlich zu geringen empirischen Fundierung der Institutsforschung entzündet, einzugehen, mündet der Konvergenzprozess Ende der 70er Jahre im absoluten Gegenteil: in einer noch stärkeren Betonung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen und gesellschaftskritischer Überlegungen, die die Entfremdung mit anderen Akteuren in Wissenschaftsadministration und Bildungspolitik weiter verstärken muss. Und zugleich auch die Ent-

fremdung mit den am Institut ebenfalls vorhandenen Emanzipatorisch-politischen und den Pragmatisch-kritischen Empirieansätzen. Hier scheint endgültig das durchzuschlagen, was Kallscheurer beschrieben hat: Die Kritische Theorie am Institut immunisiert sich philosophisch gegenüber empirischen Kontrollen.

Die am Institut verbliebenen Vertreter des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes dagegen haben sich dem theoretischen Diskurs am Institut nie in einem besonderen Maße angeschlossen; die Anhänger des Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes wenden sich desillusioniert von ihm ab.

Die so beschriebene Konvergenz der meisten Wissenschaftsverständnisse am MPIB bei gleichzeitiger Differenzierung der restlichen wird im Übergang zur Phase V nach der Neuberufung von Paul Baltes zum Direktor und der damit vorgenommenen Neuorientierung des Instituts noch eine wichtige Rolle spielen.

In Rückgriff auf die in Kapitel 2 beschriebenen Forscherrollen bedeutet dies, dass ein Großteil der Mitarbeiter seine Identität in den Jahren 1975 bis 1981/82 aus einer immer verbisseneren Abgrenzung vom in Abschnitt 2.2.7. unter **eins** beschriebenen idealtypischen Prototyp des empirisch-analytischen Forschers bezieht. Dieser gilt als Inbegriff eines positivistisch, gesellschaftunkritischen und damit fortschrittsfeindlichen Ansatzes. Dass die eigene Forscherrolle immer entschiedener als **Gegenstück zum empirisch-analytischen Typ** definiert wird, hat im Wesentlichen zwei Gründe: einerseits die veränderte politische Großwetterlage, die als drohendes Scheitern der Bildungsreform und damit auch der eigenen Bemühungen wahrgenommen wird; andererseits die Bestrebungen der Max-Planck-Gesellschaft, im Zuge der Nachfolgeregelungen einen Direktor am Institut zu installieren, der genau dem abgelehnten empirisch-analytischen Prototyp zu entsprechen scheint.

In dieser äußerst engagierten Ablehnung werden sich nicht alle Mitarbeiter einig gewesen sein; zumindest die Anhänger des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes müssen hier wohl ausgenommen werden, zu einem geringeren Grad wahrscheinlich auch die Vertreter des neuen Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes, die wie beschrieben eine gewisse Ernüchterung eint.

Trotzdem besteht in Phase IV zum letzten Mal Gemeinsamkeit über die Grenzen der beschriebenen Wissenschaftsverständnisse hinweg und bei fast allen Institutsmitarbeitern in der

Definition der eigenen Rolle im Sinne des in Abschnitt 2.2.7. beschriebenen **Forschertyps vier** – in den zwei beschriebenen, sich entlang der Linien im Positivismusstreit unterscheidenden Ausprägungen. Wie erwähnt, begreifen sich Wissenschaftler demnach als aktive Staatsbürger und richten ihre Forschung an den von ihnen erlebten Bedürfnissen der Gesellschaft aus – mit dem Ziel, diese zu verbessern. Das Ziel ist und bleibt eine bessere Gesellschaft mithilfe der Bildungsreform. Da diese auszufallen droht, ist ohne Weiteres ersichtlich, dass das Selbstverständnis der Institutsmitarbeiter in der Phase IV und am Übergang zur Phase V bedroht ist. Am treffendsten drückt diesen Umstand vielleicht eine Rede aus, die der langjährige Mitarbeiter Wolfgang Lempert anlässlich der Verabschiedung von Dietrich Goldschmidt am 10. Dezember 1982 gehalten hat. Auch wenn sie zeitlich schon eher der Phase V zuzuordnen ist, soll sie in einem Ausschnitt doch hier zitiert werden:

„Gerade wegen seiner politisch-praktischen Orientierung ist das Institut aber im vergangenen Jahrzehnt in Misskredit geraten. War unsere Arbeit vielen Bildungspolitikern, Schulverwaltungsbeamten und Lehrern noch längst nicht praxisbezogen genug, so haben wir uns in den Augen anderer Gruppen, nicht zuletzt der Gremien und der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft, zum Schaden der wissenschaftlichen Qualität unserer Forschungen viel zu sehr auf die Praxis, vor allem auf die Politik eingelassen. Dafür wurden wir zuerst durch die Wegnahme von Stellen bestraft. Später wurde versucht, bei der Neubesetzung freiwerdender Direktorenposten auch in unserem Hause eine Tendenzwende herbeizuführen.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 31, „Ansprache zur Emeritierung von Dietrich Goldschmidt“ : 29)

Nicht erwähnt werden im Zitat die institutsinternen Effizienzprobleme; ebenfalls bleibt außen vor, dass in der Wahrnehmung vieler Mitarbeiter die Antipode zur praxisbezogenen Forschung eben nicht eine Rückbesinnung auf eine höhere wissenschaftliche Qualität war, sondern eine Verstärkung der Aporie in Form einer überdrehten Theoriediskussion.

So ist, wenn man so will, die Bühne für den Übergang zur Phase V nach Amtsantritt der neuen Direktoren und den daraus sich ergebenden Konflikten am Institut bereitet.

4.6 Phase V: 1981-1989

4.6.1 Hintergründe und Zusammenhänge

Ohne weiter dem 5. Kapitel vorgreifen zu wollen, so sei an dieser Stelle bereits folgende Aussage gemacht: Praktisch alle Gesprächspartner in den Leitfadeninterviews sind sich in der Bewertung einig, dass der Abschied von Hellmut Becker aus der Institutsleitung und der damit verbundene Eintritt von Paul Baltes als Institutsdirektor als die tiefste Zäsur der Instituts-geschichte anzusehen sind. Diese Zäsur ist, wenn man so will, die Wasserscheide zwischen einem alten und einem neuen Institut, wie die folgenden Abschnitte verdeutlichen werden – wobei das alte Institut im neuen noch eine lange Zeit weiterbesteht oder – je nach Sichtweise – das neue Institut ins alte eindringt.

Schon diese Formulierungen umreißen die Konfliktrichtigkeit der Situation, in der sich das Institut die 80er Jahre hindurch befand. Wenn also im weiteren Verlauf dieses Kapitels zur Unterscheidung von den Chiffren „altes Institut“ und „neues Institut“ die Rede ist, so sei betont, dass mit dieser Formulierung keine Wertung verbunden sein soll, sondern dass sie lediglich der gedanklichen Abgrenzung dient.

Als äußere Ereignisse der Institutsentwicklung bis 1989 sind festzuhalten: Berufung von Paul Baltes zum 01. September 1980; Emeritierung von Hellmut Becker am 31. Mai 1981; Emeritierung von Dietrich Goldschmidt am 30. November 1982; Berufung von Karl Ulrich Mayer zum 01. April 1983. Die neue Satzung des Instituts, die die Einrichtung von Forschungsbereichen, damit das Ende der projektorientierten Teamstrukturen und zudem eine kollegiale Leitung der Direktoren vorsieht, tritt am 06. März 1982 in Kraft. Deutlich wird die inhaltliche Akzentverschiebung auch in der Ergänzung des englischsprachigen Institutsnamens „Max-Planck-Institute of Education“ um den Zusatz „and Human Development“ - und Jahre später die Streichung des ersten Teils, so dass der englischsprachige Institutsname heute nur noch „Max-Planck-Institute for Human Development“ lautet.

Aus dieser vorhergehenden Aufzählung wird erkennbar, dass die zweite Hälfte der 80er Jahre im Gegensatz zur ersten Hälfte abgesehen von der Namensänderung eine Zeit der äußeren Stabilität ist; nach innen allerdings ist sie geprägt von den Gegensätzen zwischen den entstandenen Lagern und den Versuchen der neuen Institutsdirektoren, sie zu überbrücken. Die Gegensätze, etwa bei der Frage Interdisziplinarität versus Redisziplinierung, deuten sich be-

reits in der Rede an, die Hellmut Becker bei seiner Verabschiedung hält: „Ich glaubte damals (bei der Beseitigung der Abteilungen, JMW), daß die interdisziplinäre Kooperation nicht nur dazu führen würde, die Sachprobleme besser zu erkennen, sondern auf die Disziplinen selbst eine positive Rückwirkung haben könnte. Ich bin von der Richtigkeit dieses Ansatzes noch heute völlig überzeugt. Die Gefahren disziplinärer Isolierung kann man in allen Zweigen der Forschung beobachten.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1, „Rede am 27. Mai 1981: 4.)

Die Koinzidenz der institutsinternen Zäsur mit der Zäsur der deutschen Innenpolitik ist bereits angesprochen worden: Während das alte Institut ins neue übergeht, wird die sozialliberale Regierungskoalition in Bonn durch ein Bündnis von Union und FDP unter der Leitung von Bundeskanzler Helmut Kohl abgelöst. Die neue Bundesregierung bedeutet auf zahlreichen gesellschaftspolitischen Feldern einen Umschwung; fast nirgendwo jedoch fällt er ideengeschichtlich so grundsätzlich aus wie in der Bildungspolitik. Welche – der linksliberalen Bildungsreform geradezu diametral entgegengesetzten – Weltanschauungen Helmut Kohl und seine Anhängerschaft um 1980 herum prägen, soll im Folgenden durch vier Zitate⁷¹ beispielhaft belegt werden:

„Für die CDU war (...) Bildungsreform, soweit sie Reform der Organisation von Schule und Hochschule sein sollte, stets als offene Reform konzipiert. (...) Ob es bei der weiterentwickelten Gliederung des Schul- und Hochschulsystems bleiben oder zur kooperativen oder integrierten Form der Gesamt(hoch)schule kommen sollte, war für die CDU eine zunächst offene und der kritischen Diskussion wertere Frage. (...) Anders die SPD und auch die FDP. Ohne dem Bezug von unterschiedlicher Begabung und Schulorganisation Rechnung zu tragen, haben sich beide Parteien schon Ausgang der sechziger Jahre dogmatisch auf integrierte Organisationsformen des Bildungswesens (Grundschule, Gesamthochschule) festgelegt. Chancengleichheit bedeutete für beide Parteien nicht ein offenes, begabungsgerechtes Schulsystem. Chancengleichheit sollte und soll vielmehr mit einer Bildungsorganisation verwirklicht werden, die jedem ohne Rücksicht auf seine Begabung das gleiche Bildungsangebot macht.“
(1976)

⁷¹ Die vier hier gekürzt wiedergegebenen Zitate stammen aus einer Zusammenstellung von Aussagen Helmut Kohls zu gesellschaftspolitischen Reformen, die die Konrad-Adenauer-Stiftung auf ihrer Website präsentiert. Siehe http://www.helmut-kohl-kas.de/index.php?menu_sel=15&menu_sel2=213&menu_sel3=123, zuletzt aufgerufen am 30. Juni 2014.

„Die blutige Gewalt durch Terroristen und die Militanz extremer Gruppen setzen sich fort. In einer Reihe deutscher Hochschulen bleiben fortgesetzte Rechtsbrüche ungeahndet, und in diesen Hochschulen wurde die Freiheit von Forschung und Lehre zerstört. Gegen geltendes Recht und gegen den Willen von Eltern und Kindern setzt sich die SPD jetzt dafür ein, daß Kommunisten und Faschisten Lehrer an unseren Schulen werden können.“ (1978)

„Wir brauchen eine neue, aber ohne ideologische Frontenstellung geführte Bildungsdebatte, in der wir klären müssen, was wir von Schule und Hochschule erwarten, was sie leisten sollen und was sie nicht leisten sollen. Wir brauchen eine Diskussion, die die Bildungsinhalte in den Mittelpunkt stellt und die die praktischen Probleme der Schüler, Lehrer und Eltern nicht länger ausklammert. Wir brauchen eine Bildungsdebatte, an deren Ende nicht mehr, sondern weniger Staat steht.“ (1981)

„Wir alle sehen mit Sorge, wie die Zahl junger Leute wächst, die sich verweigern; die resignieren; die einen Standpunkt des 'Ohne mich' einnehmen. (...) Ich glaube, wir kämen diesen jungen Mitbürgern wesentlich näher, wenn wir uns mehr mit ihren tatsächlichen, den subjektiven, ganz persönlichen Lebensperspektiven auseinandersetzen, etwa mit der Lebensperspektive eines Lehramtsstudenten, der den Signalen einer Bildungspolitik gefolgt ist, die dem Reformeifer viel zu spät das Halt geblasen hat.“ (1982)

In der Ablehnung dessen, was der neue Kanzler als „Reformeifer“, „fortgesetzte Rechtsbrüche“ und „dogmatisch“ bezeichnet, erhält das Ende der Bildungseuphorie und -reform sozusagen sein politisches Siegel; ein Ende, das sich in der Wirklichkeit der Schulen, Hochschulen und der Bildungsforschung schon wie beschrieben seit spätestens Mitte der 70er Jahre abgezeichnet hatte. Die Veränderung der Studienberechtigtenquote spiegelt diese Entwicklung eindrucksvoll wider: 1970 lag sie bei 11 Prozent des Altersjahrgangs; 1975 bei 20 Prozent; 1980 bei 22 Prozent; 1983 erreichte sie mit 29 Prozent ihren vorläufigen Höhepunkt und überstieg erst 1990 die 30-Prozentmarke.⁷²

1988 begeht das Institut seinen 25. Geburtstag; Anfang 1989 erscheint dazu eine 81-seitige Geschichtsabhandlung inklusive einer aktuellen Positionsbestimmung, die von Wolfgang Edelstein im Namen des gesamten Institutsdirektoriums herausgegeben wurde. Im von allen

72

Siehe Statistisches Bundesamt 2014: Der nochmals starke Anstieg zwischen 1980 und 1983 ergibt sich aus einem demografischen Sondereffekt infolge geburtenstarker Jahrgänge und sollte nicht überbewertet werden. Interessanter ist die Verdopplung zwischen 1970 und 1980 und die relative Stagnation zwischen 1983 und 1990.

Direktoren unterschriebenen Vorwort heißt es, das Institut lebe ebenso wenig wie Anfang der 80er Jahre in bildungspolitisch geruhsamen Zeiten, „doch anders als in früheren Jahren besteht Konsens über den Vorrang der Grundlagenforschung, der sich in den langfristigen Programmen seiner Forschungsbereiche zu erkennen gibt.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 31, „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1963-1988“ : 5)

Folgt man der (sicherlich durch die Institutshierarchie geprägte) Selbstdarstellung, so scheint die konfliktreiche Phase der Neuorientierung also um 1989 herum abgeschlossen zu sein; eine solche Festlegung ergibt sich auch in etwa aus den Leitfadengesprächen und kann daher als seriös angesehen werden.

Hinzu kommt, dass das MPIB nach Mauerfall und Wiedervereinigung als West-Berliner Einrichtung einen weiteren inhaltlichen und auch personellen Weiterentwicklungsprozess durchmachen wird. Auch die gesellschafts- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen des Instituts werden sich in Folge der Wiedervereinigung erneut verändern. Insofern wird das Ende der Phase V der Institutsgeschichte auf das Wendejahr 1989 gelegt – in Abweichung von Leschinsky, der das Ende seiner letzten, vierte Phase der Institutsgeschichte Mitte der 90er Jahre verortet.

4.6.2 Die Grundstimmung am Institut in Phase V

Konflikt ist das praktisch alle Leitfadengespräche verbindende Motiv, wenn die Sprache auf die 80er Jahre am Institut kommt. Der Konflikt kann und wird in den folgenden Abschnitten in zahlreichen Facetten beschrieben werden; in der Grundstimmung des Instituts äußert er sich bereits insofern, dass es laut der Leitfadensprache außer der Feststellung, *dass* ein Konflikt besteht, in der ersten Hälfte der 80er Jahre keinerlei übergreifenden Konsens mehr die Grundausrichtung des Instituts betreffend gibt.

Das dem Institut über zwei Jahrzehnte Identität stiftende Grundmotiv des „**Gartens der Gelehrten**“ lebt weiter bei jenen Mitarbeitern, deren Wissenschaftsverständnisse künftig „*das alte Institut*“ verkörpern werden. Wichtig ist an dieser Stelle die Anmerkung, dass nicht alle vor 1980 am Institut angestellten Mitarbeiter in ihren Auffassungen der Chiffre „altes Institut“ zuzuordnen sind und nicht alle Mitarbeiter, die nach 1981 ins Institut eintreten, unter „neues Institut“ gefasst werden können.

Für jene Mitarbeiter indes, die gedanklich und emotional dem „alten Institut“ verhaftet sind, gilt: *Erstens* bleiben die **Ideale der eigenbestimmten Wissenschaft und des freien Arbeitens** für sie leitbildbestimmend; mehr als das: Die in den Phasen III und IV thematisierten Zweifel an der Effizienz der eigenen Arbeit werden angesichts des vom „neuen Institut“ empfundenen Drucks zurückgedrängt oder trotzig für vernachlässigbar erklärt.

Unter dem Grundmotiv des „Gartens der Gelehrten“ vereinigen sich *zweitens* die verschiedenen Auffassungen, die es in Phasen zuvor zur Rolle der Wissenschaft gegenüber der Politik im alten Institut gegeben hat. Da ist einerseits die sozialliberal inspirierte Motivation, **mithilfe der Bildungsforschung zur Bildungsreform und damit zu einer besseren Gesellschaft beizutragen**; die unter dem Eindruck der Kritischen Theorie weiterentwickelte Position lautet andererseits, dass **Wissenschaftler als Stachel im Fleisch der Politik** zu agieren haben, indem sie das Bildungssystem in seiner historischen Entwicklung und in seiner Bedeutung im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang und den ihr zugrunde liegenden Strukturen betrachten. Dem Momentum einer kritischen Betrachtungsweise von Bildungssystem, Gesellschaft und Politik kommt damit eine zentrale und innerhalb der Sichtweise des „alten Instituts“ integrative Funktion zu. Ein Mitarbeiter erinnert sich an den Konflikt mit dem „neuen Institut“:

„Also für mich selber war es natürlich erstmal Reibungsfläche, und ich habe das als Konkretisierung meiner eigentlichen Fragestellung erlebt, wobei mir dieser kritische Impetus nie abhanden gekommen ist und ich da auch immer wieder an Grenzen gestoßen bin, also ich habe da auch eine, sagen wir mal, natürliche Distanzierung auch immer zu diesen Daten und Studien gehabt. Am Institut gab es diese Reflexion auch.“ (46/2011)

Dass *drittens* einige wenige dem „alten Institut“ zuzuordnenden Mitarbeiter das Grundmotiv des „Garten der Gelehrten“ in Verbindung bringen mit der Auffassung, **Wissenschaft solle vor allem um der Wissenschaft willen** betrieben werden, sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Als Vermittler im Konflikt zwischen altem und neuem Institut fungieren indes nicht sie, sondern sie bleiben der sozialen Gruppe des „alten Instituts“ verhaftet. Die Funktion einer Brücke übernimmt stattdessen eine ganz andere Gruppe von Mitarbeitern, wie später gezeigt werden wird.

Den Idealen des „alten Instituts“ diametral entgegen steht das Leitmotiv des „*neuen Instituts*“, wonach nur eine **Hierarchisierung der Forschungsarbeit nach Disziplinen und Funktionen** Effizienz und Erfolg verspreche. Zur Disziplinierung und dem mit ihr verbunde-

nen Leistungsgedanken gehört den Gesprächspartnern zufolge die Einführung von regelmäßigen Statusgesprächen, eine Anwesenheitspflicht und eine Orientierung der wissenschaftlichen Leistung an Zitationen in einflussreichen wissenschaftlichen Journals. Das Institut ist nicht mehr zum Daueraufenthalt gedacht, sondern soll als Durchlauferhitzer für wissenschaftliche Karrieren dienen. Die formal weiter bestehende Grundsatzkonferenz wird dem Direktorenkollegium untergeordnet.

Die Gegensätzlichkeit zum „Garten der Gelehrten“ muss angesichts der genannten Beispiele nicht näher erläutert werden. In den folgenden und auch in späteren Zitaten, die den aufkommenden Konflikt verdeutlichen, wird häufig **„Becker“ als alternative Chiffre für das „alte Institut“** auftauchen und **„Baltes“ als alternative Chiffre für das „neue Institut“**; die Namen sollten nicht eins zu eins mit den Einzelpersonen, sondern mit den Grundauffassungen gleichgesetzt werden, für die sie in den Leitfadengesprächen stehen. Andererseits zeigt die Verwendung ihrer Namen in den Leitfadengesprächen aber doch, dass in den beiden Direktoren entscheidende Treiber für die beschriebenen Grundpositionen gesehen wurden. Ein Wegbegleiter Beckers erläutert den Unterschied zwischen beiden wie folgt:

„Becker war kein Wissenschaftler. Becker war ein politisierter Bürger mit einem Aufklärungskonzept von Wissenschaft. Und Baltes war natürlich ein tief in der Struktur einer disziplinären Wissenschaft verankerter Sachverständiger, mit starken machtorientierten Potenzialen.“ (2/2010)

Was Baltes' gedankliche Verankerung in der Struktur einer disziplinären Wissenschaft für dessen Verständnis „guter“ und erfolgreicher Forschung konkret bedeutet, führt ein Mitarbeiter aus, der in den 70er Jahren ans Institut kam und den Übergang von Becker zu Baltes miterlebt hat:

„Man muss als Psychologe in der Psychologie erfolgreich sein. Das was das. Und zwar in den besten Zeitschriften.“ (43/2011)

In diesem Zitat klingt bereits an, dass dem „neuen Institut“ zufolge das **Primat der empirischen Grundlagenforschung** über allen anderen Aufgabenzuschreibungen für das MPIB zu stehen habe. Eine erfolgreiche empirische Forschung ist demnach angewiesen auf eine konsequente und innovative Methodenentwicklung. Ein Mitarbeiter, der von der Grundstimmung her dem „neuen Institut“ zuzuordnen ist, erläutert:

„He certainly pushed – one of the things that Paul Baltes understood better than most people is that scientific progress comes not just from theory and empirical work, but also from methodology. And you’ve got to improve all of these things to improve science. And he pushed on those ideas.“ (50/2011)

Ein anderer Mitarbeiter grenzt das Primat der Grundlagenforschung von der Sichtweise des „alten Instituts“ ab:

„Baltes hat Grundlagenforschung gemacht. Da wird empirisch vorgegangen, zum Teil experimentell. Und die Daten werden so gesammelt, dass die Aussagen, die nachher getroffen wurden/ getroffen werden, verteidigbar sind. Und die Methoden der Analyse sind statistische Methoden. (...) Die anderen haben ganz andere Ziele gehabt. Die haben das Ziel gehabt, die Ergebnisse der Wissenschaft weiter zu bringen an die Politiker, an die Erziehungswissenschaftler, die politische Entscheidungen treffen, das heißt also die anderen haben keine Grundlagenforschung betrieben, sondern die haben die Ergebnisse der Grundlagenforschung verwendet, um politische Aussagen zu begründen.“ (41/2011)

Auch an dieser Stelle wird der Gegensatz zum Motiv, „mithilfe der Bildungsforschung zur Bildungsreform“, mehr als augenfällig. Infolge dessen wird auch nachvollziehbar, dass für die Sichtweise „altes Institut“ die Zeit nach 1981 eine extrem ernüchternde Phase gewesen sein muss, während dieselbe Zeit für die Sichtweise „neues Institut“ einen Aufbruch und eine positive Herausforderung markierte. Ebenfalls wird deutlich, dass für die einen die konservative Wende der Ära Kohl in der Bildungs- und Gesellschaftspolitik eine fortgesetzte Enttäuschung gewesen sein muss, während sie für die anderen kaum eine Rolle spielte – privat womöglich schon, dienstlich höchstens in den finanziellen Rahmenbedingungen für das Institut⁷³ (siehe Abschnitt 5.3.2.4.), ganz sicher aber nicht in ihrer alltäglichen Arbeit als Wissenschaftler.

4.6.3 Die Wissenschaftsverständnisse am Institut in Phase V

In den folgenden Abschnitten wird unter den am Institut in den Jahren 1981 bis 1989 vorhandenen Wissenschaftsverständnissen unterschieden werden, wie sie sich aus der phänomenologischen Analyse der Leitfadengespräche ergeben haben. Sie grenzen sich voneinander ab entlang der bereits in der Grundstimmung zum Ausdruck kommenden Konfliktlinien zwischen den Chiffren „**altes Institut**“ und „**neues Institut**“.

⁷³

Zu den Beziehungen des MPIB in dieser Phase zur MPG siehe Abschnitt 5.3.2.4.

4.6.3.1 *Das „alte Institut“*

Alle in Phase IV, unmittelbar vor dem Direktorenwechsel, existierenden Wissenschaftsverständnisse bestehen nach 1981 am Institut fort. Drei von ihnen finden, unabhängig von ihrer ideengeschichtlichen Herleitung in den Phasen I bis IV, ihre Gemeinsamkeit im Beharren auf den beschriebenen Grundwerten des „alten Instituts“ und der Ablehnung der Sichtweisen des „neuen Instituts“. Sie werden daher in Phase V analytisch als ein zusammengehöriges Grundverständnis definiert. Es handelt sich um den **Bildungspolitischen Pragmatismus**, die **Politi-sierte Geisteswissenschaft** sowie den **Empirisch-kritischen Theorieansatz mit Methoden-fetisch**.

Der **Emanzipatorisch-politische Empirieansatz** kann ebenfalls zum Teil unter dieser Position gefasst werden. Die Trennlinie innerhalb dieses Wissenschaftsverständnisses verläuft entlang der Unterscheidung zwischen den Sekundär- und den Primärdatensammlern. Während erstere dem „alten Institut“ verhaftet bleiben, sind letztere teilweise im „neuen Institut“, teilweise in einer Art mittleren Position zwischen dem „alten Institut“ und dem „neuen Institut“ zu verorten.⁷⁴

Im Wesentlichen bleiben die genannten Wissenschaftsverständnisse in ihrer jeweiligen Auffassung dessen, was Wissenschaft ist und welche Erkenntnismethoden vorzuziehen sind, unverändert. Ihre Stabilität über lange Zeiträume hinweg wird damit einmal mehr augenfällig. Auf eine erneute Definition der einzelnen Wissenschaftsverständnisse kann deshalb verzichtet werden. Stattdessen sollen hier die sie vereinenden Sichtweisen beschrieben werden, die zusammen das neue, gemeinsame Grundverständnis „altes Institut“, basierend auf den in Abschnitt 4.6.2. beschriebenen Grundwerten, konstituieren.

Bildungsforschung hat demnach von seiner Bestimmung her **unvermeidbar gesellschaftskritisch** zu sein, das heißt: Sie muss auf die tieferen Gesellschaftsstrukturen schauen. Es geht darum, unbequeme Wahrheiten herauszuarbeiten und der Politik nicht das zu sagen, was sie oberflächlich hören will, sondern das, was darunter liegt, was „richtig“ ist. Diese Sichtweise wird im Folgenden nicht von einem Mitarbeiter des Instituts ausgedrückt, sondern von einem sympathisierenden Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats, der dort nach eigenen Worten der beobachteten Neuausrichtung des MPIB entgegengetreten ist:

74

Siehe hierzu Abschnitt 4.6.3.3.

„Ich bin zwar auch ganz entschieden der Meinung, dass man zwischen Forschung und Forschungsverwertung deutlich unterscheiden muss. (...) Aber dennoch war ich auch der Meinung, dass sozialwissenschaftliche Institute unvermeidbar kritisch sind, indem sie Dinge oder Zusammenhänge aufzeigen, die für die Adressaten häufig ziemlich unbequem sind. Und das habe ich also einige Male artikuliert.“ (33/2011)

Die vom „neuen Institut“ vorgenommene Redisziplinierung wird **als eine opportunistische Reaktion** auf den wissenschaftlichen Zeitgeist empfunden, als **Verarmung des Denkens**, die dem Institut, der Wissenschaft und dem gesellschaftlichen Fortschritt insgesamt Schaden zufügen wird. Nur ein interdisziplinärer Ansatz garantiere wirklichen Erkenntnisgewinn.

„Es passte in die Zeit, wir haben uns trotzdem zunächst sehr gewehrt. (...) Weil wir nun doch an die Interdisziplinarität glaubten und fanden, dass viele Fragen, die uns interessierten, eigentlich zwischen der Psychologie und der Soziologie und manchmal auch der Ökonomie liegen, und die Rückbindung an diese Disziplin auch als Verarmung unseres Denkens begriffen wurde.“ (4/2010)

Der vom „neuen Institut“ vermeintlich verfolgte Wissenschaftsbegriff wird als **unzulässig vereinfachend** eingestuft, als technokratisch und ein veraltetes Stimulus-Response-Modell propagierend. Ein Mitarbeiter beschreibt das seines Erachtens vom „neuen Institut“ favorisierte Erkenntnisinteresse wie folgt:

„Was für Hebel braucht man, um die richtigen Charaktere zu formen nach Maßgabe des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs und der internationalen Konkurrenz. Da kommt der aufgeklärte Absolutismus rein.“ (30/2011)

Ein anderer Mitarbeiter führt diese Kritik weiter, indem er von einem „instrumentellen Bildungsbegriff“ spricht, der ohne jedes Hinterfragen der gesellschaftlichen Zusammenhänge von Bildung auskomme:

„Ich tue denen nichts Böses, wenn ich sage, viele von denen haben nachher den instrumentellen Bildungsbegriff sehr präferiert, weil er sich wissenschaftlich so wunderbar vertüten lässt, aber es bringt überhaupt nichts. Und das ist ja ein großes Leiden von Leuten in meiner Generation, die da am Max-Planck-Institut geblieben sind, dass sie sich oft gefragt haben: Was mache ich hier eigentlich?“ (27/2011)

Im Kern laufen die Vorbehalte des alten Instituts gegenüber dem neuen auf folgenden Vorwurf hinaus: Indem das „neue Institut“ für eine Rückbesinnung auf vermeintlich wissenschaftsimmanente Werte plädiere und die Wissenschaft positivistisch entpolitisieren wolle, gebe es sich wertneutral, verhalte sich in Wirklichkeit aber hoch normativ. Es stelle **die Empirie über die Geisteswissenschaft**, ja beraube sie sogar ihrer selbst. Ein Mitarbeiter, der das Institut bereits vor dem Wechsel zu Baltes verlassen hat, macht diesen Vorwurf am Bedeutungszuwachs der Psychologen am Institut fest:

„Das Problem war die Psychologisierung; die Psychologie ist ein erfahrungswissenschaftliches Fach, aber faktisch sehr normativ. Also das, was an Fragen zugelassen wird, (läuft hinaus auf eine) Erfahrungswissenschaft ohne Geisteswissenschaft.“ (55/2011)

Was das „neue Institut“ also wolle, sei im Grunde keine Produktion von Wissen, das die Hintergründe aufdecke, sondern lediglich ein unpolitisches Anhäufen von Daten. In der Konsequenz führe ein solches Verständnis weg von einer kritischen Wissenschaft und hin zu einer Bestätigung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse. Insofern sei die Bezeichnung **„affirmative Wissenschaft“** angemessen. Baltes betreibe sie, weil er mit ihrer Hilfe die **Vorurteile gegen das vermeintlich so linke Institut zerstreuen** wolle – ohne dass dafür irgendeine Veranlassung bestanden habe.⁷⁵ Dies sieht auch das bereits zitierte damalige Beiratsmitglied so:

„Man wollte dieses Image, dieses Etikett unbedingt loswerden, und hat betont, was nicht betont werden musste. (...) Nachdem wir im Beirat signalisiert hatten, also man muss das jetzt hier nicht so betonen, dass man nicht politisch ist, wir haben angedeutet, das ist eigentlich selbstverständlich, dass wir nicht politisch sind.“ (33/2011)

In der Ablehnung praktisch aller über Jahrzehnte am Institut dominanten wissenschaftlichen Ideale durch das „neue Institut“ fühlen sich die Anhänger des „alten Instituts“ **zurückgesetzt und missachtet**. Für sie ist der Kampf mit dem „neuen Institut“ daher vor allem ein **Kampf um Anerkennung**, wie ein Mitarbeiter ausführt, der seit der Gründungszeit am Institut war und hier seine gesamte wissenschaftliche Karriere über blieb:

⁷⁵ Eine Sichtweise, die vor dem Hintergrund der Krise der Beziehungen des Instituts zur MPG (siehe auch Abschnitt 5.3.2.3.) überraschen muss.

„Und die Rückbindung an die Disziplin wurde ja auch uns nahe gebracht, dass die Disziplin die Kriterien für gute Arbeiten hatte. Und dass das anzuerkennen sei. Und da fanden wir, wir wollten für unsere Fragen, wie wir an sie rangehen, auch unserer Anerkennung haben, und zum Teil betrieben wir sie auch, weil wir das als Defizit einer disziplinären Forschung sahen. Und das haben wir eigentlich nie aufgegeben. Und am Anfang ist das heftig aufeinander geprallt.“ (4/2010)

Andere Mitarbeiter sprechen von einer Art **Schockzustand angesichts autoritärer Führungsmethoden**, als die sie die plötzlich einsetzenden Vertragsbefristungen, die Ausrichtung an quantitativen Leistungskriterien und die Statusgespräche empfanden. Sie beschlich in der Folge **Selbstzweifel**, und sie fürchteten einen Ansehensverlust im Institutsgefüge und darüber hinaus, berichtet ein Mitarbeiter, der seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre am Institut war und umfangreiche qualitative Studien durchgeführt hat:

„Natürlich kann man das deformieren und sagen, 'das ist Dilettantismus, was wir machen.' Und das war dann das Problem da, als dieser große Wechsel war.“ (34/2011)

Ein langjähriger Mitarbeiter, der selbst der Mittelposition zuzuordnen ist, beobachtet die Wirkung der Veränderung auf seine Kollegen:

„Da gibt es ein paar, die dann hier ankamen, und das waren dann die Methodengurus, und ich weiß nicht, wie sich der Rest der Wissenschaftler hier gefühlt hat, außer AT vielleicht, das muss schon doof gewesen sein.“ (54/2011)

Angesichts einer solchen Verschiebung der institutsinternen Bewertungsmaßstäbe kann man es sogar mit der Angst zu tun bekommen vor Baltes und dem Leistungsdruck, wofür er steht, erinnert sich ein Mitarbeiter:

„Baltes hielt sehr viel vom Wettbewerb, auch der Wissenschaftler untereinander, und nicht so viel von Kooperation. Vor dem hatte man einfach Angst.“ (6/2010)

In der Konsequenz aller genannten Wahrnehmungen entsteht eine Grundhaltung des „alten Instituts“, die sich mit dem Satz, **„Wir halten gegen!“** am besten umschreiben lässt. Die Mitarbeiter versuchen, ihre Forschungsarbeit so fortzusetzen, als sei nichts geschehen, als hätten sich die Grundbedingungen am Institut gar nicht verändert. Eine Mitarbeiterin, die dem „neuen Institut“ angehörte, beschreibt eine typische Situation in jenen Jahren:

„So in the GK (Grundsatzkonferenz, JMW) projects would be presented and this was a context for people wanting to stay around and talk for hours and hours. And although we would go to listen to the projects being presented from the old cut – they would rarely come to listen to us. And even the chance to present at the GK was not so obvious or wished.“ (52/2011)

Positiv gewendet, führt die Abwehrhaltung im besten Fall **zu einer bewussten Verstärkung der qualitativen Forschungsarbeit** – was in Einzelfällen auch gelingt, wie eine Mitarbeiterin berichtet:

„Wir haben dann Anfang der 80er Jahre, als der Trend noch stärker zu all diesen positivistischen Forschungen ging überall, da haben wir ganz bewusst was Anderes versucht. (...) Mit diesen qualitativen Forschungen, die wir dann machten, wollte keiner was zu schaffen haben.“ (14/2010)

Bei den meisten Mitarbeitern, die dem „alten Institut“ zuzurechnen sind, steht indes nicht die Weiterentwicklung ihrer eigenen – und erst recht nicht der empirischen – Methoden im Vordergrund, sondern die Ablehnung des neuen, des anderen.

Folglich wird nicht nur das Empirieverständnis, das das „neue Institut“ verfolgt, abgelehnt, sondern auch die Technisierung der Forschung insgesamt. Die **Einführung von Computern**, durch die die Auswertung quantitativer Studien bedeutend erleichtert wird, gilt **als zu bekämpfendes politisches Statement**, als Amerikanisierung der Forschung und zusätzlich als Arbeitsplatzvernichter. Eine Sichtweise, die in zweifacher Hinsicht bemerkenswert ist: *Zum einen* bestand gerade unter den Anhängern der eigenbestimmten Wissenschaft in früheren Phasen der Institutsgeschichte wie beschrieben die Wahrnehmung, nicht die lockere Organisation der Großforschungsprojekte, sondern die fehlenden technischen Möglichkeiten seien verantwortlich gewesen für deren Scheitern; *zum anderen* bezog sich das Institut seit seiner Gründung auf Vorbilder der US-amerikanischen Sozialwissenschaft. Und dennoch, wie ein für damals für die institutsinterne Computertechnik zuständiger Mitarbeiter beobachtete:

„Dieses Art Aufspringen auf diese Technik und sagen, das bringt's, hat eher so dann hier einen bisschen konservativen Beigeschmack.“ (54/2011)

Ein US-Wissenschaftler, der Anfang der 80er Jahre als Gast ans Institut kam, beschreibt die Konfliktlinie am Institut, wobei besonders die erste Hälfte des Zitats wiederum an die Positionen im Positivismusstreit erinnert:

“It was the difference in orientation between scientists, who mainly see themselves as thinkers and conceptualizers and theorists, versus those who believe it’s important to do empirical work, to test ones ideas. (...) I think a lot of people who are smart and good thinkers don’t see the value in explicit testing ideas empirically, and in American psychology certainly there is a strong emphasis on being able to empirically evaluate your ideas. And I think that probably there was less of that at the Max Planck Institute in the early 80’s.” (50/2011)

Zusammenfassend scheinen beim Grundverständnis des “alten Instituts” in der ersten Hälfte der 80er Jahre die Motive, sich abzugrenzen und definieren zu wollen, was man *nicht* ist, stärker ausgeprägt zu sein, als die Fähigkeit, sich selbst weiterzuentwickeln angesichts der erlebten Krise in Institut und Bildungspolitik.

4.6.3.2 Das „neue Institut“

Wie schon erwähnt, ist das Grundverständnis „altes Institut“ nicht gleichzusetzen mit den nach 1980 hinzugekommenen neuen Mitarbeitern. Es gab auch einzelne Mitglieder des „alten Instituts“, deren Sichtweise schon vor 1980 eher dem Grundverständnis des „neuen Instituts“ entsprach oder die sich dieses Grundverständnis nach 1980 zu eigen machten. Diese Aussage trifft vor allem auf einige Primärdatensammler zu, die dem Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz anhängen. Sie empfanden große Sympathie für die neue Linie, die mit dem Direktorenwechsel an Dominanz gewann.

Entsprechend findet sich unter dem Primat der Grundlagenforschung und der Betonung von Disziplinierung und wissenschaftlichem Leistungsgedanken ein Motiv wieder, das es schon – vereinzelt – in früheren Phasen am Institut gegeben hat. Es lautet: **„Was Becker gemacht hat, geht gar nicht.“** Dahinter steht die Überzeugung, dass die Betätigung von Wissenschaftlern als Politikberater zumindest in der am „alten Institut“ praktizierten Form abzulehnen ist. **Wissenschaft ist um der wissenschaftlichen Erkenntnis willen zu betreiben und darf nicht zum Erreichen wie auch immer gearteter politischer Ziele instrumentalisiert werden.** Dass damit auch eine andere thematische Schwerpunktsetzung einhergeht, die tendenziell von den traditionellen Themen der Bildungsforschung wegführt, hin zur psychologisch

inspirierten Grundlagenforschung, und dann in der bereits erwähnten Änderung des englischsprachigen Institutsnamens resultiert, wird im folgenden Abschnitt beschrieben werden – ein weiterer Umstand, der die Wut des „alten Instituts“ befeuert.

Diesen Zusammenhang zwischen Erhebungsmethode und der sich wandelnden thematischen Schwerpunktsetzung in der Forschung beschreibt ein Mitarbeiter, der in der zweiten Hälfte der 80er Jahren erstmals ans Institut kam:

„(Baltes wollte), dass die Kriterien, nach denen die Qualität der Forschung an diesem Institut bewertet wird, ausschließlich die Kriterien der Qualität des wissenschaftlichen Arbeitens sind. Und nicht das Kriterium der irgendwie gearteten Nützlichkeit dieser Ergebnisse für eine wie auch immer definierte politische Debatte. (...) Ich würde da also trennen die Frage, woraus zieht das Institut seine Rechtfertigung als Max-Planck-Institut und wenn es das nicht hinkriegt aufgrund der Qualität einer wissenschaftlichen Forschung, dann ist es in Gefahr. Und ich glaube das ist genau das Problem, was Herr Baltes erkannt hat, als er hierher gekommen ist.“ (40/2011)

Interessant und in vielen Leitfadengesprächen Thema ist, dass die nach dem Wechsel zu Baltes anfangs strikte **Ablehnung von politischen Debatten und eines wie auch immer gearteten Engagements des Instituts in der Politikberatung Ende der 80er Jahre aufgegeben** wurde. So habe sich das „neue Institut“, wenn auch in anderer Form und deutlich begrenzter als das „alte Institut“, doch wieder auf die Politikberatung eingelassen. Dabei sei das Referenzsystem jedoch immer die Wissenschaft geblieben, wie eine Mitarbeiterin beschreibt, die von Baltes ans Institut geholt wurde:

“Initially in the 80’s we, my perception is we had very little contact with politics or being political. Newspaper things were frowned upon. By the end, by 2000, in the 90’s even, we were involved again and in part I think this was also the Auftrag of the Max Planck Society, of Paul Baltes, to transform the institute and not be part of politics. So the Max Planck Society was also trying to change itself, to become more scientific rather than political. I can remember early on he would also frown upon writing in newspapers and things like this. “This is crazy. You have to have peer review. This isn’t science.” (52/2011)

Was die Politikberatung durch das „neue Institut“ im Kern von der Politikberatung des „alten Instituts“ unterschieden habe: Es sei dem „neuen Institut“ nicht darum gegangen, das Bil-

dungssystem zu ändern, sondern mehr Verständnis in Öffentlichkeit und Politik für Wissenschaft zu erzeugen – und infolge dessen Interessen der Wissenschaft durchzusetzen, führt ein Mitarbeiter der ersten Stunde aus:

„Legitimation für ihn (Baltes, JMW), Politik zu machen, war die Wissenschaftspolitik. Baltes ist der Urheber der Altersforschung. Er hat also ein starkes politisches Gefühl gehabt, aber demographisch aufgeklärt. Psychologisch motiviert. Machtpolitisch, einflusspolitisch hochgradig bewusst.“ (2/2010)

Dreh- und Angelpunkt bei der Politikberatung war also immer die Wissenschaft, nicht die Politik. Die empirische Fundierung aller Aussagen in Richtung Politik war dabei das Wichtigste, betont ein Mitarbeiter, der seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre am Institut war, sich nach eigener Aussage aber allmählich von Baltes' Sichtweise überzeugen ließ:

„Der Baltes hat auch später immer gesagt: Irgendwann, wenn wir dann was erarbeitet haben, dann können wir auch Ratschläge geben. Aber fundierter. Und wir können zugleich auch die Gefahren sozusagen deutlicher formulieren.“ (23/2011)

Das **Primat der Grundlagenforschung** besteht demnach auch in der Politikberatung fort und unterscheidet sich damit zumindest der Wahrnehmung nach von der im „alten Institut“, wie derselbe Mitarbeiter aus seiner eigenen Erinnerung an die Zeit vor Baltes berichtet:

„Und es ist ganz sicherlich oftmals bei den, also bei unseren eigenen sowieso, aber auch bei den anderen Beratungsergebnissen, die es gegeben hat, viel Wollen mit reingegangen, und so viel empirische Materialien, die es hätten stützen können, hat es ja gar nicht gegeben.“ (23/2011)

Politikberatung ist dabei sowohl als direkte Ansprache der Politik als auch als über die Massenmedien vermittelte Kommunikation zu verstehen – und insofern ganz ähnlich wie in früheren Phasen am Institut, wie die bereits zitierte von Baltes geholte Mitarbeiterin schildert:

“So we became very political. And pushing a new view of aging, but at the same time we were doing it based on science, based on all of these data we had collected with Berlin Aging Study and based on theory and pushing a more positive view of aging than the more negative view

that was out there. (...) I mean we learned how to kind of feed the journalists. We built up very close contact with people in SPIEGEL and die ZEIT and the like.” (52/2011)

Hinter dem Primat der Grundlagenforschung steckt eine Selbstwahrnehmung des „neuen Instituts“, das das eigene Wissenschaftsverständnis ganz klar über das des „alten Instituts“ stellt. Es lässt sich als die Überzeugung beschreiben, dass **nur Empiriker wahre und vollständige Wissenschaftler** sind. Die Vertreter des „alten Instituts“ werden als Schwätzer gesehen, als veränderungs- und technologiefeindlich, als methodisch laienhaft und zu alledem auch noch als theoretisch nicht wirklich sattelfest. Kurzum: Man kann nicht wirklich viel mit ihnen anfangen:

“Before I came to Germany my impression was: Oh Germany is the height of engineering and new technology. So I had to re-learn that impression. And also I’d had the impression that the feminist movement had been quite strong in Germany and France, and certainly it was in Australia, and I got to Max Planck Institute and found that it was dominated by men. That was an eye-opener for me. And I guess our group, Paul Baltes’ group, tended to... we were in battle, I mean the rest of the institute sort of saw us as the outsiders, the people who don’t understand, the people who want to make changes, who want to change the world.” (52/2011)

Die „Schlacht“ (battle), von der die Mitarbeiterin spricht, erstreckt sich auf das Verständnis dessen, was gute Methodenkompetenz ausmacht. Die „Neuen“ hätten in der Mehrzahl eine größere Qualifikation in anspruchsvoller empirischer Datenerhebung vorzuweisen gehabt und dies den „Alten“ auch unter die Nase gerieben, erinnert sich ein Mitarbeiter, der seit den 60er Jahren am Institut war:

„Demgegenüber behauptete die zweite Generation: Wir stellen theoretisch noch höhere Ansprüche. Wir stellen aber auch methodisch wesentlich höhere Ansprüche, das war tatsächlich (so), dass die ja mehr Methoden-Spezis selbst waren.... Umgekehrt haben auch die neuen die alten ein bisschen übertrieben beschimpft. Ich habe ja auch gehört, das es noch harte Bandagen gegeben hat, dass teilweise neue Direktoren sagten, ich arbeite gar nicht mehr mit den Leuten, die da vorher da sind.“ (47/2011)

Wichtig ist dabei die Differenzierung, dass nicht die Empirie an sich als der entscheidende Unterschied zum „alten Institut“ gesehen wird, sondern die **innovative Methodik**, derer man sich bedient und die Kontrastprogramm zur von allen Seiten als gescheitert betrachteten

„Auszahl“-Empirie des „alten Instituts“ sein soll. Eine Methodik, die auch für die Forscher mit dem Grundverständnis „neues Institut“ neu ist – was aber genau der Grund ist, weswegen sie sich so für sie begeistern können. Ein Mitarbeiter, der erst ans Institut kam, als sich Baltes' Verständnis dort bereits konsolidiert hatte, beschreibt genau dies als „Paradigmenwechsel“:

„Ich meine, durch Baltes und Mayer ist sicherlich die empirische Orientierung verstärkt worden, wenn das sozusagen der Paradigmenwechsel sein soll in den Augen vieler, dann war das sicher so. Aber ich denke, das war nicht die besondere Leistung der beiden, sondern die besondere Leistung der beiden besteht darin, darüber hinaus zu gehen und ja eben die Längsschnittperspektive, die Verlaufsperspektive, die dynamischen Beziehungen zwischen verschiedenen Lebensbereichen, die Entwicklungen, die Entwicklungspfade usw., das in den Mittelpunkt von Forschung und eines besseren Verständnisses sozialer Tatbestände zu stellen. (...) Und das war sicherlich neu, und das hat auch dazu geführt, dass wir im Prinzip zunächst gar nicht wussten, wie man das, diese Längsschnittdaten überhaupt analysieren sollten. Und wir haben uns damals die Spitze der amerikanischen Längsschnittsforschung für längere Aufenthalte nach Berlin geholt, und das war ja das Schöne am Max-Planck-Institut, dass man halt solche Dinge machen konnte.“ (42/2011)

In dem eindeutigen Bekenntnis des „neuen Instituts“ zu einem Empirieverständnis, das Kritiker als positivistisch bezeichnet hätten, sollte man allerdings keine allzu große Naivität vermuten. Im Gegenteil: Die **Beschränktheit der eigenen (quantitativen) Methoden** wird in den Leitfadengesprächen häufiger thematisiert, von den Forschern aber **bewusst in Kauf genommen**. Sie rechtfertigt sich durch den zu erwartenden Ertrag. Solange man die Grenzen der Methoden im Kopf behalte, könne man sich nicht zu übertriebenen Schlussfolgerungen verführen lassen. So sagt zum Beispiel ein Mitarbeiter:

„Ich habe den Konflikt versucht in der Weise zu vermeiden, dass ich mir Gegenstände gewählt habe, von denen ich glaubte, dass sie derartig allgemein sind, dass sie eine Universalität beanspruchen können.“ (40/2011)

Ein weiteres bedeutendes Motiv des „neuen Instituts“ ist die **Internationalisierung der Wissenschaft**, die ihr Gegenüber nicht in der deutschen, sondern in der weltweiten Wissenschaftlergemeinschaft sieht und aus diesem Grund die Politikberatung des alten Typs als viel zu begrenzt erleben muss. Das Element der Internationalisierung korrespondiert mit dem Leitmotiv des „neuen Instituts“, das zuvor unter dem Stichwort **„Hierarchisierung der Forschungs-**

arbeit nach Disziplinen und Funktionen“ umschrieben wurde. Teil dieser Hierarchisierung ist die Orientierung der wissenschaftlichen Leistung an Zitationen in einflussreichen wissenschaftlichen Journals – und damit auch ein Umschalten auf Englisch als Wissenschaftssprache:

„Was sich durch den Wechsel von Baltes und Mayer im Institut geändert hat aus der Sicht derjenigen, die neu hinzu gekommen sind, war, dass es eine ganz andere Kultur gab, die da Einzug gehalten hat im Institut, also einmal eine sehr starke Internationalisierung oder man sollte besser sagen: Amerikanisierung, was damals in Deutschland in den Sozialwissenschaften eine große Ausnahme war, und auch, ich glaube, wegweisend insofern war, als dass das Max-Planck-Institut eines der Pionierinstitute war im Bereich der Soziologie zumindest, aber ich denke auch in der Psychologie, die da sehr stark die Internationalisierung vorangetrieben haben in Form von Publikationen und in Form von wissenschaftlichen Standards, die in Amerika gepflegt worden sind, dazu gehörte auch die quantitative Orientierung. Und es war ein Paradigmenwechsel in theoretischer Hinsicht, in thematischer Hinsicht, in methodischer Hinsicht und insgesamt in der wissenschaftlichen Einbettung.“ (42/2011)

In der Summe sind sich die Vertreter des „neuen Instituts“ einig in der Auffassung, dass ihr Verständnis von Grundlagenforschung, Empirie und (klar begrenzter) Politikberatung **besser bei der Politik und auch bei der Max-Planck-Gesellschaft ankomme** – und dadurch weitere Konflikte vermieden werden könnten. In der Konsequenz sei die Reputation des Instituts wieder angestiegen. Diese Sichtweise ist die Kehrseite der vom „alten Institut“ gepflegten Wahrnehmung, Baltes habe sich ohne Not von einer vermeintlich linken Vergangenheit abgrenzen wollen.

„Das hat auch insofern Sinn gemacht, weil natürlich das war damals schon so und das ist dann immer schlimmer geworden, die Standards in der Zeitschrift, also, man muss ja veröffentlichen. Und die vielen Reviewer waren natürlich Leute, die in den Disziplinen waren. Und die haben das Zeug, wenn es nicht sozusagen den harten Kriterien der Methodik entsprochen hat, haben sie es abgelehnt. Und als man das dann gemacht hat, wurden sie akzeptiert und wurde dann das Institut als Forschungsinstitut wirklich bekannt.“ (34/2011)

Was die Motive anbetrifft, die Baltes zur Neuausrichtung des Instituts bewegt haben, wird ihm seitens der schon zu Beckers Zeiten am Institut Arbeitenden durchaus auch Opportunis-

mus unterstellt – so etwa von einem Mitarbeiter, der in der ersten Hälfte der 70er Jahre ans Institut kam und sich selbst der Frankfurter Schule zuordnet:

„Ich glaube, dass der (Baltes, JMW) auch ziemlich opportunistisch war. Ich meine, mit dieser kritischen Bildungsforschung war in den späten 70er Jahren nicht mehr viel zu gewinnen. Und da ist der auf das andere Boot gesprungen. Das hat er geschickt gemacht. Und auf die Weise wahrscheinlich das Institut gerettet.“ (30/2011)

Die Kritik des „alten Instituts“ werden natürlich zur Kenntnis genommen; auch die Beschwerden über Leistungsdruck und die gefühlte Vertreibung aus dem „Garten der Gelehrten“ der früheren Jahre. Allerdings besteht unter den Vertretern des „neuen Instituts“ zugleich die Auffassung, die **alten Mitarbeiter könnten sich nun wirklich nicht beschweren** – seien sie doch diejenigen mit den noch unbefristeten Verträgen und der weiterhin großen relativen Forschungsfreiheit:

„Wir haben immer gesagt, die können machen, was sie wollen, die können einfach machen, was sie wollen. (...) Die haben super dotierte Stellen, bis zum Lebensende. Und jammern rum, also das war sozusagen für die anderen Mitarbeiter... also ich hatte irgendwie neun Verträge am Ende hier.“ (37AN/2011)

Eine andere Mitarbeiterin, die in den 80er Jahren ans Institut kam, ergänzt:

„Da war schon ein Neidfaktor, das war unbefristet, aber insbesondere, was ich absolut cool fand, die konnten forschen, was sie wollen. Und waren nicht an bestimmte Kohorten gebunden.“ (37AM/2011)

4.6.3.3 Die mittlere Position

Zwischen den beiden Grundverständnissen „altes Institut“ und „neues Institut“ liegt eine dritte Position, die sich einer eindeutigen Verortung entzieht. Genau darin besteht aber die Eindeutigkeit dieser Position, lehnen ihre Vertreter doch die Anfang der 80er Jahre bei vielen Institutsmitgliedern vertretene Schwarz-Weiß-Sichtweise, das Denken in Kategorien von „Wir“ und „Die“, ab.

Grundsätzlich kann die mittlere Position von langjährigen Mitarbeitern ebenso wie von neu hinzugekommenen eingenommen werden, von Empirikern ebenso wie von Theoretikern. In

der Realität des Instituts der Phase V sind es jedoch vor allem Vertreter des **Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes** sowie des **Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes**, wie sie in Phase IV beschrieben und voneinander abgegrenzt wurden. Sie nehmen die mittlere Position aus innerer Überzeugung ein, wie im Folgenden beschrieben werden wird. Hinzu kommt noch eine Anzahl von Institutsmitarbeitern, deren entscheidendes Motiv ihre eigene Unsicherheit ist. Gemeint ist damit, dass sie die „**Unsicheren**“ schon vor dem Direktorenwechsel nicht wirklich einer Gruppe am Institut zugehörig fühlten und sich als „zwischen den Stühlen“ sitzend empfanden. Dieses Empfinden trugen sie in Phase V und in die mittlere Position hinein. Es ist leicht ersichtlich, dass es sich hierbei um keine auf einem bestimmten wissenschaftlichen Grundverständnis gründende Position handelt; nichtsdestoweniger war sie existent und sollte ihre Erwähnung finden.

Die Sichtweisen der mittleren Position sind vielschichtig, zum Teil auch auf den ersten Blick widersprüchlich. Da ist zum einen das Deutungsmuster, **Baltes als Befreiung** aus der Erstarrung unter Becker zu erleben, als die nötige Orientierung nach einer Zeit, in der jeder auf sich allein gestellt war, als Effizienztreiber nach der Aporie der gescheiterten Projekte. Eine in der zweiten Hälfte der 70er Jahre ans Institut gekommene Mitarbeiterin sagt:

„Insofern war diese Wende eigentlich doch eher positiv, finde ich. Ich meine, andere sehen das glaube ich anders, die sehen, dass dadurch irgendetwas Blühendes zerstört worden ist oder so, aber ich sehe das nicht so.“ (20/2011)

Ein anderer Mitarbeiter, der in der ersten Hälfte der 70er Jahre ans Institut kam, äußert sich ähnlich:

„Ich fand das super. Ich fand das endlich ein befreienden Schlag.“ (43/2011)

Als Verkörperung und Beleg für diese Sichtweise wird immer wieder Peter Roeder angeführt, der schon im alten Institut ein Stück neues Institut gewesen sei – lange auf einsamen Posten, plötzlich aber in der komfortablen Position, Mitstreiter für sein Verständnis gefunden zu haben. Dazu nochmals der eben zitierte Mitarbeiter:

„Roeder hat das mitgetragen, er sah es mit verwunderten Augen, weil er muss gesehen haben, dass das noch mal völlig neue Standards sind gegenüber dem, was er macht. (...) Aber sein Versprechen war konsistent mit dem, was kam.“ (43/2011)

Langjährige Mitarbeiter, die sich der mittleren Position zuordnen lassen, berichten vom **Gefühl einer zweiten Chance**, die ihnen gegeben wurde. Eine zweite Chance, vertane Möglichkeiten wiedergutzumachen, über den eigenen Schatten zu springen und sich doch noch weiterzuentwickeln. Baltes wird dieser Sichtweise zufolge positiv als ein Gestalter wahrgenommen, als ein Vorgesetzter, der sich Gedanken über seine Leute gemacht habe:

„(Baltes hat dann) irgendwann mal gesagt: „Wissen Sie, Herr , Sie müssen da raus. Sie müssen da raus und Sie müssen eine Umorientierung machen. (...) Um Ihnen die Ablösung von der alten Arbeitsgruppe und den Neueinstieg zu erleichtern, könnten wir Sie doch mal ein Jahr in die USA schicken. (...) Und dann hatte ich ein bisschen Angst davor und dann habe ich mich dabei überwunden und habe gesagt, ich will das machen. Und ich bin unter so großzügigen Bedingungen für ein Jahr in die USA geschickt worden, ich habe erst so einen achtwöchigen Kursus noch mal in die Methodik, da habe ich aber nicht so wahnsinnig viel gelernt.“ (23/2011)

Nicht alle, die schließlich eine mittlere Position einnehmen, tun sich so leicht mit der Akzeptanz des Neuen. Sie müssen ihre über Jahre am bisherigen Institut erlernten und gepflegten Sichtweisen in Übereinstimmung bringen mit dem, was neu hinzukommt. Doch sie sind in der Lage, auf Dauer die Vorurteile zu erkennen, die der Direktorenwechsel dem Institut bringt – und sie für sich zu nutzen. Für sie ist Baltes keine Befreiung, sondern wenn man so möchte, ist er für sie **Liebe auf den zweiten Blick**. Im Laufe der Zeit sind sie in der Lage, ihre eigenen Schwächen und Versäumnisse zu benennen – ohne alles, was früher war, falsch zu finden, und alles, was neu ist, richtig. Für sie ist die Neuausrichtung des Instituts eine konsequente Weiterentwicklung, die schon vor dem Direktorenwechsel begonnen habe. So berichtet ein Mitarbeiter, der bereits kurz nach der Institutsgründung ans Institut kam:

„Baltes war eigentlich nicht mehr Direktor des Instituts, aber eigentlich hat er uns doch unter ein neues Konzept zusammengefügt. Und unter eine Neuinterpretation dessen, was Bildungsforschung ist und welche Art wissenschaftlicher Leistung sich erbringen muss (...). Aber mir haben auch immer die Zähne geknirscht, Gott, bei diesem Baltes muss man wirklich sagen. Aber ich habe ihn mehr und mehr doch anerkannt. Ich glaube, der hat uns was sehr sehr Gutes beigebracht. Und alle, die ihm nicht so nahe waren, konnten auch die Vorteile daraus ziehen, die die ihm wirklich nahe waren, die hat er eben ganz in seine Konzepte eingespannt,

und sie nachher auch belohnt, (...) das hat natürlich auch Baltes in vorzüglicher Weise gemacht.“ (4/2010)

Einige kehren zur quantitativen Forschung zurück, die sie Jahre zuvor während der Methodendiskussion verlassen haben. Andere behalten ihren Pragmatischen-kritischen Empirieansatz, den sie in der Phase zuvor in Abgrenzung vom Empirisch-kritischen Theorieverständnis entwickelt haben, und finden, dass sie ihn hervorragend unter dem neuen Regime verfolgen können. Ihr zentrales Credo, **„Redet ihr nur, wir machen“**, hilft ihnen insofern erneut. So wurden den Leitfadengesprächen zufolge am Ende sogar noch Forschungsprojekte zu Ende geführt, die in Phase IV als bereits gescheitert galten:

„Ich musste mich zwar redisziplinieren. (Aber) die ganze Öffnung, die wir hatten nach Amerika, also zu den Konferenzen und die ganzen Erfahrungen mit den Methoden. Das hat er (Baltes, JMW) mitgemacht und da bin ich ihm noch heute dankbar. Weil wäre das sonst also in dem klassischen alten Institut (nicht) so möglich gewesen. Weil dann das Institut seinen Platz kriegte auch in der Disziplin, sowohl bei Soziologen, bei Psychologen auch.“ (34/2011)

Zentral für die mittlere Position ist schließlich die folgende Wahrnehmung: **Wer sich auf die neuen Gegebenheiten einlässt** – man könnte auch sagen: sich ihnen anpasst - der **profitiert**. Eine Gesetzmäßigkeit, die besonders von jenen, für die Baltes Liebe auf den zweiten Blick bedeutete, in all ihrer Härte so wahrgenommen und auch für sich selbst zu geäußert wird:

„Das ist diese kritische Bildungsforschung, da gibt es einige, die sozusagen auf verlorenem Posten, wenn man so will, die Fahne hoch gehalten haben. Mir auch ganz wichtige Gesprächspartner gewesen sind, auch immer Tröster sozusagen mit meinen alten marxistisch-theoretischen Ansätzen und Forschungsvorstellungen davon, wozu Soziologie alles gut sein kann, wenn ich da damit mal wieder haderte und mich allzu sehr irgendwie als Opportunist erlebte, denn diese empirische Forschung ist eine sehr stark opportunistische Perspektive auf Gesellschaft.“ (46/2011)

Neben dieser sehr unerbittlichen Deutung existiert eine weitere, durch die die eigene Öffnung hin zum „neuen Institut“ für die Betroffenen erträglicher ist. Sie lautet, dass **Baltes gar nicht einen so großen Sprung** bedeutet habe wie behauptet. So habe er die alten Mitarbeiter größtenteils so weiterforschen lassen, wie sie das gewollt hätten. Gerade einige der alten Herme-

neutiker hätten nach 1981 sehr großen Respekt bei Baltes genossen, erinnert sich ein Institutsmitarbeiter, der einst zur Gründungsgeneration gezählt hatte:

„Die Vorstellung einer interdisziplinären Argumentationsgemeinschaft gab es neben der disziplinären Rekonstruktion des Instituts weiter. Und es gab zum Beispiel die Leitungskonferenz, ist nicht wie heute ein rein bürokratischer Entscheidungsmechanismus, sondern es war eine Diskursgemeinschaft. Und zwar auch eine aufklärerische, mutuell aufklärende. Also mit Baltes konnte man schon sehr gut diskutieren. Baltes hat sich auch sehr stark auch um die Perspektiven anderer Wissenschaftler gekümmert.“ (2/2011)

Schließlich habe auch **Baltes von seiner Anfangsposition aus gesehen Abstriche machen müssen**. Diese wiederum wurden besonders von Mitarbeitern der mittleren Position wahrgenommen und gutgeheißen. Dazu gehörte neben dem erneuten sich Einlassen auf Politikberatung auch die Anerkennung, dass die Forschung des Instituts nicht nur den internationalen, sondern auch den deutschen Markt zu bedienen habe:

„Also (Baltes) hat wahrscheinlich auch irgendwelche Abstriche gemacht oder so, und das Institut hat sich auch verändert. Ja, also beide haben sich, glaube ich, also aufeinander irgendwie zubewegt.“ (20/2011)

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, wie wichtig Mitarbeiter, die der mittleren Position zuzuordnen sind, für das Institut in der Phase V seiner Geschichte waren – als Mittler im wahrsten Sinne des Wortes, als Brückenbauer. Es ist dabei kein Zufall, dass die Weiterentwicklung des Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes erneut wie schon in Phase IV für das Fortkommen des Instituts eine zentrale Rolle spielte, während die anderen Wissenschaftsverständnisse der Zeit von vor 1980 fast vollständig in ihrer Unbeweglichkeit dem „alten Institut“ verhaftet blieben. In den Sichtweisen der mittleren Position deutet sich zudem das Ende des Konflikts am Institut an, das auf etwa 1989 verortet werden kann und mit dem die Phase V abgeschlossen ist.

4.6.3.4 Schlussfolgerungen: Selektives Kodieren

Die vorigen Abschnitte haben einen Eindruck vermittelt von der Unversöhnlichkeit, mit der sich die beiden Grundverständnisse „altes Institut“ und „neues Institut“ – nur ansatzweise überbrückt von der mittleren Position – in der Phase V gegenüberstanden. Sie wurden mithilfe

des Axialen Kodierens voneinander abgegrenzt. Erstmals trat hierbei auch ein Element des *Selektiven Kodierens* zu Tage. Beim Selektiven Kodieren geht es wie in Abschnitt 3.2.4. erläutert darum, alle gefundenen Kategorien um eine Art Kernkategorie zu gruppieren. Kategorien sind, dies nur zur Erinnerung, die gefundenen Wissenschaftsverständnisse; Subkategorien die sie verbindenden Sichtweisen und Deutungsmuster.

Die Kernkategorie, um die sich die Wissenschaftsverständnisse in Phase V gruppieren, ist das gemeinsame Erlebnis des Direktorenwechsels als entscheidende Zäsur, als Kulminationspunkt eines schon vorher latent bestehenden Konflikts zwischen Empirikern und Nicht-Empirikern, zwischen Forschern, die Politikberatung als ihre zentrale Aufgabe sehen, und andere, die eine solche Sichtweise ablehnen und sich vorrangig der Grundlagenforschung verpflichtet fühlen. Ein Konflikt, der für alle Seiten sehr schmerzhaft ist. In einem Leitfadengespräch war von einem „**Machtkampf um die Seele des Instituts**“ (22/2011) die Rede, und womöglich passt dieser Ausdruck am besten für die Situation besonders in der ersten Hälfte der 80er Jahre. Diese Kernkategorie wird mit der Beantwortung der weiteren Forschungsfragen in den Kapiteln fünf und sechs weiter untersucht werden.

Die in Phase IV festgestellte Konvergenz der Wissenschaftsverständnisse am Institut mündet in einer fast einheitlich ablehnenden Haltung des „alten Instituts“ gegenüber dem „neuen Institut“. Aus dem „**Wir im Institut gegen die da draußen**“ wird ein „**Wir Alten im Institut gegen die Neuen im Institut**“ – interessanterweise (wie erwähnt) mitunter unabhängig von der tatsächlichen Dauer der eigenen Institutsmitgliedschaft. Die Reaktion auf die in Phase IV beobachtete Differenzierung bzw. Entfremdung aller anderen Wissenschaftsverständnisse vom Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz sowie dem Pragmatisch-kritischen Empirieansatz besteht in Phase V in der Konvergenz beider „Außenseiterpositionen“ zur mittleren Position oder in Einzelfällen sogar in ihrem Aufgehen im Grundverständnis des „neuen Instituts“.

In Hinblick auf die in Abschnitt 2.2.7. beschriebenen Forscherrollen findet sich nach der Zäsur am Institut ein Nebeneinander unterschiedlicher, ja gegensätzlicher Selbstverständnisse. Das Grundverständnis „altes Institut“ ist aufs Engste mit dem **Forschertyp vier** verknüpft, also dem Bild des Wissenschaftlers, der seine Forschung an den von ihnen erlebten Bedürfnissen der Gesellschaft ausrichtet und ihre Geschicke mithilfe seiner Forschung aktiv beeinflussen will. Hierbei dominiert nun die auf den Bezügen zur Kritischen Theorie beruhende

Ausprägung. Ein Selbstverständnis, das schon in Phase IV unter Druck war und dieses umso mehr in Phase V ist – was sich sowohl in den beschriebenen Abwehrtendenzen als auch in der zum Teil auffälligen Überheblichkeit der „Neuen“ gegenüber den „Alten“ demonstriert.

Das Grundverständnis „neues Institut“ hingegen ist eher dem unter als **Forschertyp eins** beschriebenen Prototyp des empirisch-analytischen Forschers zuzuordnen, der sich um die Wertfreiheit und die Erkenntnisoffenheit seiner Forschung bemüht. Der der Meinung ist, dass sich seine Rolle als Bürger einerseits und als Wissenschaftler einerseits klar trennen lassen. An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, inwiefern ein solches Selbstverständnis realistisch ist und inwieweit es seine eigene Gebrochenheit reflektieren kann.⁷⁶ Fest steht: Die Selbstverständnisse der Typen eins und vier befinden sich in einem krassen Gegensatz zueinander und erklären einen großen Teil der berichteten Konflikte am Institut.

Welches Selbstverständnis die Vertreter der mittleren Position haben, ist schwieriger zu bestimmen. Viele von ihnen scheinen sie von ihrer geschilderten ideengeschichtlichen Herkunft immer noch dem **Forschertyp vier** verhaftet zu sein – soweit sie dem Emanzipatorisch-politischen Empirieansatz anhängen, in der vom Kritischen Rationalismus geprägten Form; soweit sie Vertreter des Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes sind, hat sich ihre Position eher in Abgrenzung von der Kritischen Theorie weiterentwickelt.

Genau hier liegt der Grund dafür, warum die Emanzipatorisch-politischen bzw. der Pragmatisch-kritischen Empiriker den Weg vom „alten Institut“ zur mittleren Position finden: Sie hatten sich schon in den Phasen zuvor vom Mainstream-Diskurs des „alten Instituts“ abgegrenzt: die Emanzipatorisch-politischen Empiriker von Anfang an, die Pragmatisch-kritischen Empiriker in einem für viele sicherlich schwierigen Prozess.

Unter den Anhängern des Emanzipatorisch-politischen Empirieverständnis sind dann auch die wenigen „alten“ Institutsmitarbeiter zu finden, die den ganzen Weg gehen und sich mit ihrem Wissenschaftsverständnis im „neuen Institut“ wiederfinden. Es sind jene, die bereits vor der Zäsur (und damals meist auf verlorenem Posten) eher dem **Forschertyp eins** nahestanden.

⁷⁶ In den Leitfadengesprächen wird wie erwähnt von Vertretern des „neuen Instituts“ häufiger die Empfindung geäußert, die eigene Methode sei hinsichtlich ihrer Aussagekraft begrenzt – was zumindest darauf hindeutet, dass eine solche Selbstreflexion stattgefunden hat.

An dieser Stelle ist die Erstellung der Matrix aus Institutsphasen und den zugehörigen Wissenschaftsverständnissen für den in dieser Arbeit hauptsächlich betrachteten Zeitraum abgeschlossen. In den verbleibenden Abschnitten des vierten Kapitels wird in zwei kurzen Ausblicken noch die weitere Entwicklung der Wissenschaftsverständnisse am Institut skizziert.

4.7 Ausblick: Phase VI (1990 bis 1996)

Um 1990 herum tritt das Institut in eine neue Phase ein. Die Wiedervereinigung Deutschlands und Berlins katapultiert das Institut aus einer gefühlten Randlage mitten ins Zentrum des Geschehens. Damit verschwindet ein letztes konstituierendes Element des Beckerschen Instituts. Neue Mitarbeiter, die aus den neuen Bundesländern stammen, kommen ans Institut. Einige alte Mitarbeiter – besonders solche, die sich bis zu diesem Zeitpunkt nicht mit dem dominanten Wissenschaftsverständnis des „neuen Instituts“ haben anfreunden können – ergreifen die sich eröffnende Gelegenheit und wechseln an Wissenschaftseinrichtungen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR. Gleichzeitig wird die Grundfinanzierung des Instituts unsicherer, da im Zuge der deutschen Einheit neue Max-Planck-Institute in den neuen Bundesländern von der MPG mitfinanziert werden müssen. So nennt Paul Baltes in seinem Bericht für den Wissenschaftlichen Beirat des MPIB vom 17. Mai 1993 einen Beitrag in Höhe von 1,5 Prozent des Institutsbudgets, auf den alle Max-Planck-Institute zugunsten des Aufbaus neuer Institute im Osten verzichten müssten (AMPG, III. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148).

Das Institut wächst dennoch. Im Jahresbericht vom 13. Dezember 1991 schreibt Paul Baltes: „Wie Sie... entnehmen können, ist unser Institut ein expansives Institut. Obwohl der offizielle Stellenplan lediglich etwa 140 Positionen umfasst, arbeiten etwa 250 Personen in unterschiedlichen Beschäftigungsformen am Institut“ (AMPG, III. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148).

Spätestens mit dem Direktorenwechsel hat also ein weiteres Instrument moderner Wissenschaftsadministration Einzug gehalten: die Drittmittelfinanzierung von Projekten. Dass Baltes und seine Direktorenkollegen offenbar ein gutes Gespür haben für Forschungsthemen wie die Altersforschung, die gesellschaftlich gefragt sind, tut ein Übriges. Das Wissenschaftsverständnis des „neuen Instituts“ kommt offensichtlich an in der Wissenschaft und in der Wissenschaftspolitik, wie auch eine langjährige Mitarbeiterin bestätigt:

„Baltes war dann einer, der hat das Geld noch mehr rangeholt. Der hat Geld rangeholt noch und nöcher, und da fing das Institut an zu expandieren.“ (31/2011)

Die Akzeptanz des Instituts und seiner Vertreter bei Politik und Wissenschaftsadministration kommt zum Beispiel auch dadurch zum Ausdruck, dass Paul Baltes 1991 in das Präsidium der Max-Planck-Gesellschaft gewählt wird, als einer der Vizepräsidenten.

In der Konsequenz bedeutet all dies, dass der über Jahre offene Konflikt zwischen dem „neuen Institut“ und dem „alten Institut“ um 1990 abgemildert wird, und das durch gleich mehrere Faktoren. Zu ihnen zählt die wachsende Reputation des Instituts, die sich in mehr Geld und mehr öffentlicher Anerkennung ausdrückt – was zweifellos auf das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein der Institutsmitglieder Rückwirkungen hatte. Zu den Faktoren zählt auch, dass einige der stärksten Kritiker der Balteschen Linie das Institut verlassen, während den neu hinzukommenden Mitgliedern die Frontstellung zwischen dem „alten Institut“ und dem „neuen Institut“ nichts mehr bedeutet. Laut Baltes Bericht an den Wissenschaftlichen Beirat vom 17. Mai 1993 sind nur 20 der etwa 45 im Jahr 1980 am Institut beschäftigten Wissenschaftlichen Mitarbeiter noch dort.

Dass die Gegensätze abnehmen und das Gros der Mitarbeiter sich dem Wissenschaftsverständnis des „neuen Institut“ annähert, zeigt sich an einer Statistik, die Baltes 1991 in seinem Bericht an den Wissenschaftlichen Beirat anführt: „Interessant ist, dass sich die Zitierungen – wenn auch ungleichmäßig – auf über $\frac{3}{4}$ der wissenschaftlichen Mitarbeiter verteilen“ (AMPG, III. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148, Bericht an den Beirat, 23. Mai 1991 : 18). Die Auffassung, dass Zitierungen in wissenschaftlichen Journalen die entscheidende Reputationswährung moderner Wissenschaft sind, scheint also 1991 am MPIB fast Allgemeingut geworden zu sein.

Ganz sind die Konflikte indes nicht verschwunden, wie aus der Rede deutlich wird, die Baltes anlässlich des 80. Geburtstags von Hellmut Becker 1993 hält. Darin heißt es: „Anlässlich Ihres 75. Geburtstags machte jemand folgende Rechnung auf: *Man nehme die bessere Hälfte von Herrn Roeder, dazu die bessere Hälfte von Herrn Edelstein, die von Baltes und dazu schließlich die bessere Hälfte von Herrn Mayer, und diese vier Hälften ergeben zusammen ein Dreiviertel von Herrn Becker.* Man sieht an diesem Rechenbeispiel den tiefgründigen Unterschied zwischen Logik und Psychologik. Wir in der Institutsleitung haben natürlich von dieser etwas nachdenklich stimmenden Rechnung gelernt. So ist die Institutsleitung vor einigen Jahren durch eine weitere bessere Hälfte ergänzt worden, nämlich Herrn Lothar Krappmann als kooptierter Vertreter der wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ich glaube, wir haben es inzwi-

schen fast geschafft!“ (AMPG, III. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148, Rede von Paul Baltes zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker am 18. Mai 1993 : 7)

Hier zeigt sich ein strategischer Schachzug Baltes', der schon in Phase V in der Analyse der Leitfadengespräche Erwähnung fand: Er und seine Direktorenkollegen bewegen sich ihrerseits auf das „alte Institut“ zu und machen Konzessionen. Ihre Kompromisshaltung ermöglicht es wiederum ihren Kritikern, Schritte in Richtung „neues Institut“ zu unternehmen. Die Rolle besonders der Mitarbeiter mit der mittleren Position in Phase V bei diesem gegenseitigen Aufeinanderzugehen ist bereits thematisiert worden.

Die versöhnliche Haltung, die den Baltes der 90er Jahre vom Baltes der 80er Jahre unterscheidet, spricht denn auch aus dem weiteren Verlauf seiner Rede, in der er Hellmut Becker direkt anspricht: „Unsere Beiträge sollten vor allem zweierlei demonstrieren: erstens, unseren gemeinsamen Respekt für Ihr wissenschaftliches Lebenswerk, zweitens, das Überdauern „Ihrer“, der Beckerschen Themen in den heutigen Arbeiten des Instituts. Und implizit gab es noch ein Drittes, was uns für das gegenwärtige Forschungsprofil des Instituts als wichtig erscheint. Wir wollten auch unser Bemühen deutlich machen, Bildungsforschung aus der vorwiegend geisteswissenschaftlichen Tradition zu entlassen und sie gleichzeitig den zwei Kulturen wissenschaftlicher Arbeit, der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen und der empirisch-naturwissenschaftlichen, zuzuführen, Bildungsforschung mit beiden Stimmen sprechen zu lassen.“ (AMPG, III. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148, Rede von Paul Baltes zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker am 18. Mai 1993 : 15)

Darum geht es also: Das Wissenschaftsverständnis des „alten Instituts“ mit dem des „neuen Instituts“ zusammenzubringen, die „zwei Kulturen wissenschaftlicher Arbeit“, von denen Baltes spricht, miteinander zu versöhnen. Natürlich, und das ist implizit in dem Zitat enthalten, immer unter der Dominanz des „neuen Instituts“.

4.8 Ausblick: Phase VII (1997 bis 2006/2010)

Der Übergang von Phase VI zu Phase VII der Institutsgeschichte ist mehr analytischer Natur, als dass er wirklich von vielen Mitgliedern empfunden worden sein dürfte. Er wird, analog zur Einteilung Leschinskys, dadurch konstituiert, dass Jürgen Baumert nach fünfjähriger Abwesenheit als Direktor ans Institut zurückkehrt und es bis zu seiner Emeritierung immer stärker prägen wird. Eine wirkliche Zäsur ist das jedoch nicht, da viele Mitarbeiter den Leitfa-

denesgesprächen zufolge in Baumert vor allem die logische Weiterentwicklung von Baltes sehen, in dessen Tradition und damit als weitere Verstärkung für das Wissenschaftsverständnis „neues Institut“. Baumert sei in einer Linie mit Baltes gewesen, sagt ein Mitarbeiter:

„... in so einem Zusammenleben am Institut als einer der vier Direktoren, wo er gesehen hat, wie der Baltes das macht, wie man an Grants kommt, wie man Ruhm kriegt, in welche Gremien man sich wählen lassen muss. All diese Dinge, die ja dann letztlich dazu geführt haben, dass er gut geworden ist. Das hat er dann mehr von Baltes als von Roeder.“ (34/2011)

So erscheint es nur logisch, dass auch Baumert von 2006 bis 2008 als Vizepräsident der MPG fungierte.

Unterschiede zwischen Baltes und Baumert lagen den Leitfadengesprächen zufolge weniger in ihrem Grundverständnis von Wissenschaft als in der Wahl ihrer Forschungsthemen – die wiederum eine Rückwirkung auf ihre Zusammenarbeit mit der Politik gehabt habe. Während Baltes stärker labororientiert geforscht habe, habe Baumert mit den beiden Studien TIMMS und Pisa empirisch saubere Feldforschung betrieben – allerdings mit klarem Auftrag zur Politikberatung. Während Baltes ins Ministerium gegangen sei, um Gelder für Forschung per se zu holen, sei Baumert ins Ministerium und zur Kultusministerkonferenz gegangen, um sie zu beraten (37AN/2011).

Womit zumindest nach Wahrnehmung in den Leitfadengesprächen auch einige der alten Konflikte mit der MPG zurückkehrten. Die Generalverwaltung in München sei nämlich keineswegs davon begeistert gewesen, dass ausgerechnet ein Max-Planck-Institut im Jahr 2000 die nationale Konsortialführerschaft für Pisa übernommen habe – auch wenn von der wissenschaftlichen Methodik nichts an der Studie auszusetzen gewesen sei.

„Also niemand würde dem widersprechen, dass Baumert wahrscheinlich sogar gern nochmal Pisa gemacht hätte. Dass das war viel zu anwendungsorientiert war, dass es zu viel Presse einer Person in einem Max-Planck-Institut gegeben hat, ich glaube, auch das war ein Punkt.“ (37AM/2011)

„Und ich weiß aus eigener Anschauung, noch aus meiner Beiratszeit, dass die Bildungsberichte als etwas angesehen wurden, womit sich eigentlich das Max-Planck die Hände etwas schmutzig macht, zu nah an der Praxis, zu nah an der Dienstbarkeit für die Praxis. (...) Und

die Fortsetzung dieser Arbeit ist jetzt in TIMMS und Pisa passiert, und da ist jetzt meines Erachtens der Spagat gelungen, (...) nämlich die Praxisrelevanz gerade bei Pisa und die Seriosität der Forschung. (...) Hier ist ja empirische sehr, sehr seriös geforscht worden, also die Forschung braucht sich nicht zu verstecken, nicht zu schämen, also seriöse Forschung auf hohem Niveau, und es ist praxisrelevant auf hohem Niveau.“ (33/2011)

Ob die in den Leitfadengesprächen mehrfach geäußerte Wahrnehmung, **Pisa sei aus Sicht der MPG ein „Ausrutscher“ Baumerts** gewesen, zutrifft, soll und kann hier nicht erörtert werden. Fest steht, dass sich die erneute Hinwendung des Instituts zur Politikberatung, die sich bereits in Phase VI andeutet, in Phase VII fortsetzt.

Während wie erwähnt der Beginn der Phase VII eindeutig und doch für die meisten Mitarbeiter kaum wahrnehmbar gewesen ist, verhält es sich mit dem Ende von Phase VII genau umgekehrt: Es ist einschneidend und kann doch nicht klar verortet werden. Es spricht einiges dafür, das Ende von Phase VII auf das Jahr 2006 zu legen – das Jahr, in dem Paul Baltes vorzeitig an einer Krebserkrankung stirbt; das Jahr, nachdem Karl Ulrich Mayer das Institut Richtung Yale verlassen hat. Damit sind die zwei Direktoren, die das Wissenschaftsverständnis „neues Institut“ in den Leitfadengesprächen am stärksten verkörpert haben, dem Institut abhanden gekommen. Gleichzeitig bleibt Jürgen Baumert noch bis zu seiner Emeritierung 2010 am Institut, doch kann er die nach 2006 einsetzende erneute Neuausrichtung nicht mehr mitprägen.

In der Selbstdarstellung auf der aktuellen Website des Instituts heißt es zur gegenwärtigen Ausrichtung: „Die Erforschung menschlicher Entwicklungsverläufe sowie der neurokognitiven Grundlagen des lebenslangen Lernens wurde mit der Berufung von Ulman Lindenberger (2004) weiter verstärkt. Erweitert wird die Betrachtung menschlicher Entwicklungsverläufe durch die Berufung der Historikerin Ute Frevert (2007), die die emotionalen Regimes, Codes und Lexika verschiedener Gesellschaften in den Blick nimmt. Mit der Berufung von Ralph Hertwig (2012) wird zudem die Erforschung der Natur menschlicher Entscheidungsprozesse im sozialen Kontext und über die Lebensspanne weiter verstärkt“ (MPIB-Website 2014).

Mit dieser Neuausrichtung endet auch dieser Ausblick. Eine Neuausrichtung, die den meisten Leitfadengesprächen zufolge die Abkehr von der Bildungsforschung insgesamt bedeutet. Ein langjähriger Mitarbeiter fasst die verbreitete Wahrnehmung wie folgt zusammen:

„Es ist völlig vorbei. Ich meine, es gibt den Namen (Institut für Bildungsforschung), und damit ist Schluss. Ich meine die Einzelabteilung, die sozusagen den Namen Bildungsforschung verdient hatte, war ja eben die Abteilung Baumert. Baumert war ein Bildungsforscher. Ich meine, kann von ihm halten, was man will, aber ohne jeden Zweifel war er Bildungsforscher.“

(28/2011)

5 Zwischen Forschung und Politikberatung

5.1 Vorüberlegungen

Im Kapitel 4 wurde die Institutsgeschichte zwecks der weiteren Analyse in inhaltlich aufeinander bezogene Phasen untergliedert, die sich aus äußeren (wissenschafts- und gesellschaftspolitischen) und inneren (institutsinternen) Zusammenhängen ergaben. Anschließend wurden als erster Schritt der Analyse die am Institut in den unterschiedlichen Phasen vorhandenen Wissenschaftsverständnisse herausgearbeitet und beschrieben, um sie anschließend mit den ihnen vermutlich zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen Positionen zu verknüpfen. Die Forschungsfrage a) wurde damit hinreichend beantwortet.

Quelle der Analyse in Kapitel 4 waren vorrangig die Leitfadengespräche, die mithilfe der phänomenologischen Methode in den drei Schritten Offenes Kodieren, Axiales Kodieren und zuletzt Selektives Kodieren analysiert wurden. Wo sinnvoll und notwendig, wurde dieser erste Schritt der Analyse bereits ergänzt um Aussagen aus Dokumenten, die im jeweils betrachteten Zeitabschnitt entstanden sind. Dabei wurde immer wieder auf die Grenzen der verwendeten Methode hingewiesen, die ihre Aussagen größtenteils nur aufgrund retrospektiver Berichte machen kann.

Dass die Bilder, die aufgrund der Analyse der Leitfadengespräche von den grundsätzlichen Wissenschaftsverständnissen gezeichnet werden konnten, so einheitlich sind, dass sich für die jeweiligen Phasen ein eindeutiges Bild ergibt, sollte deutlich geworden sein – ebenso dass der somit erzielte reiche Ertrag die thematisierten Defizite rechtfertigt. Unbestritten ist allerdings auch, dass im nun folgenden, das gesamte Kapitel 5 umfassenden zweiten Analyseschritt mithilfe der untersuchten Dokumenten- und Aktenbestände die zu den Wissenschaftsverständnissen getroffenen Aussagen weiter verifiziert bzw. konkretisiert werden müssen.

Der Schwerpunkt des Kapitels 5 wird darin bestehen, weitere Forschungsfragen der Gruppen eins bis drei zu beantworten. Dabei handelt es sich *erstens* um die Frage nach der konkreten Forschungsarbeit am Institut, *zweitens* um Fragen nach den Außenbeziehungen des Instituts zur Politik einerseits und zur Wissenschaftsadministration (Max-Planck-Gesellschaft) andererseits, *drittens* um Fragen nach den im Laufe der Institutsgeschichte ausschlaggebenden Personen, Netzwerken und Zäsuren. Die Beantwortung der Fragen geschieht unter Verwendung der gefundenen Dokumente, jeweils vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 gefundenen

Matrix aus Phasen der Institutsgeschichte sowie den diesen Phasen zugeordneten Wissenschaftsverständnissen. Über die Beantwortung der weiteren Forschungsfragen wird zugleich der Rückbezug zum Kapitel 4 und damit die Plausibilitätsprüfung der dort gemachten Aussagen vorgenommen.

5.2 Die Forschungsarbeit am Institut

b) Welche Auswirkungen haben die beobachteten Wissenschaftsverständnisse auf die Forschungspraxis gehabt, und zwar in den Dimensionen Forschungsorganisation, Bestimmung der Forschungsthemen, theoretische Rahmen der Forschung, Aufbereitung und argumentative Darlegung der Befunde, Präsentation der Ergebnisse?

Entsprechend der in Kapitel 4 voneinander abgegrenzten Phasen der Institutsgeschichte lassen sich analog zu den sich wandelnden Wissenschaftsverständnisse deutliche Veränderungen der Forschungspraxis feststellen. Worin genau diese Veränderungen bestanden haben, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

5.2.1 Die Forschungsorganisation im Verlauf der Institutsgeschichte

Die Forschungsorganisation durchläuft im betrachteten Zeitraum bis 1989 zwei grundlegende Zäsuren und lässt sich damit in drei Abschnitte unterteilen. Der erste Abschnitt umfasst die Phasen I und II der Institutsgeschichte bis 1970, der zweite Abschnitt umfasst die Phasen III und IV der Institutsgeschichte bis 1981, der dritte Abschnitt die Phasen V und VI der Institutsgeschichte bis 1989.

Der erste Abschnitt bis 1970, die Phasen I und II der Institutsgeschichte, ist wie in Kapitel 4 beschrieben geprägt von der Grundmotivation fast aller Institutsmitarbeiter, durch Bildungsforschung zu einer besseren Gesellschaft beizutragen. Vor dem Hintergrund des Ideals der eigenbestimmten Wissenschaft dominieren vor allem die Wissenschaftsverständnisse des Bildungspolitischen Pragmatismus und der Politisierten Geisteswissenschaft. Gleichzeitig nimmt die Bedeutung der Politikberatung für die Arbeit am Institut bis 1970 fortwährend zu.

Organisatorisch ist die Zeit bis 1970 geprägt von einer nach Abteilungen gegliederten Forschungsarbeit. Hintergrund der Abteilungsgliederung sei der Grundgedanke des Instituts gewesen, die verschiedenen Wissenschaften auf einen gemeinsamen Gegenstand anzuwenden,

dabei aber zugleich die theoretischen Grundlagen der beteiligten Disziplinen einer solchen Konfrontation auszusetzen, heißt es in der im Oktober 1976 erschienenen „Zusammenfassung der forschungsstrategischen Diskussion“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Nr. 103).

Was Abteilungsgrenzen dazu beitragen sollen, bleibt unklar. Tatsächlich ist nach Meinung vieler Institutsmitglieder in der Zeit vor 1970 der Widerspruch unüberbrückbar zwischen der starren Organisation des MPIB und seiner Zielsetzung, sei es der interdisziplinäre Geist der Gründungsdenkschriften, sei es das am Institut gelebte Ideal der eigenbestimmten Wissenschaft oder sein Engagement in der Politikberatung. Ein Widerspruch, der zum Beispiel dazu führt, dass einer der Gründungsväter des Instituts, AH, nach eigenen Worten gar nicht erst ans Institut ging, weil er durch die Gliederung nach Abteilungen das eigentliche Ziel des Instituts konterkariert sah (32/2011).

Dass das Institut überhaupt eine Abteilungsstruktur bekommen hat, lässt sich mit den Bemühen Beckers erklären, die MPG nicht mehr als nötig zu fordern und sich an die dort üblichen Organisationsstrukturen zu halten. Außerdem, dies ist allerdings nur eine Vermutung des Autors, wollte er seinen Direktorenkollegen nicht zu sehr den Eindruck vermitteln, dies sei nur „sein“ Institut.

In der zweiten Hälfte der 60er Jahre befindet sich das Institut wie beschrieben in einer Expansionsphase; die bestehende Abteilungsleiterkonferenz, die die Forschung organisieren soll, wirkt überfordert angesichts der Vielzahl größerer, vor allem aber der zunehmenden Menge kleinerer Forschungsprojekte⁷⁷ und scheitert in ihrem Bemühen, eine Weiterentwicklung der Forschungsstrategie zu formulieren. Gleichzeitig wird im Zuge der 68er-Bewegung der Ruf nach einer stärkeren Mitwirkung der Mitarbeiter bei der Bestimmung der Forschungsthemen lauter und führt zu ersten Diskussionen über die Gründung einer Grundsatzkonferenz.

Das sich die organisatorische Krise des Instituts unmittelbar vor deren Gründung zuspitzt, wird durch eine vertrauliche Memo deutlich, die Friedrich Edding am 22. Mai 1969 an Hellmut Becker schickt. Darin heißt es: „Ich bitte die erste Konferenz so bald wie möglich einzuberufen, da die Abteilungsleiterkonferenz nicht mehr in der Lage ist, aus dem Flickwerk der etablierten Projekte auf heute sichtbare Prioritäten auszubrechen“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1). Der Inhalt der Memo widerspricht übrigens der Wahrnehmung in den Leitfadenge-

⁷⁷

In dieser Kleinteiligkeit zeigt sich wiederum das Ideal der selbstbestimmten Wissenschaft.

sprächen, Becker habe mithilfe der Grundsatzkonferenz die Direktorenkollegen entmachtet.⁷⁸ Zumindest Edding hat ihre Einrichtung nicht nur unterstützt, sondern sie dringend gefordert.

So fällt wenige Tage nach Eddings Memo die Entscheidung, die starren Abteilungsgrenzen zu beseitigen und die so genannte Grundsatzkonferenz einzurichten. Im von der Abteilungsleiterkonferenz angenommenen „Vorschlag zur Gründung einer Grundsatzkonferenz“ vom 03. Juni 1969 heißt es: „Bei der Gründung des Instituts war die Organisation an den wissenschaftlichen Disziplinen orientiert. Entsprechend der Gründungsintention haben sich interdisziplinäre Projekte entwickelt, die vorläufig den Abteilungen zugeordnet blieben“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1, „Vorschlag zur Gründung einer Grundsatzkonferenz“ : 1.).

Ziel der Reform ist nun, den augenfälligen Widerspruch zwischen Institutsgeist und Institutsorganisation aufzuheben. Was vorher nicht möglich war, kann nun durchgesetzt werden angesichts der politischen Großwetterlage und der aufziehenden ersten Effizienzkrise des Instituts.

Im Vorschlag zur Gründung der Grundsatzkonferenz steht, diese solle neben die Abteilungsleiterkonferenz treten und mit folgenden Aufgaben betraut werden:

„1. Forschungsplanung des Instituts: 1.1. Konzentration der Arbeit des Instituts auf Arbeitsfelder; 1.2. Regelmäßige Diskussion der Forschungsarbeit des Instituts (z.B. jedes größere Projekt einmal im Jahr); 1.3. Verbindung von Forschungsplanung mit dem Initiierungsverfahren für konkrete Projekte; 1.4. Verbindung von Forschungsplanung mit den Grundsatzfragen der Institutsorganisation und der Personalentscheidung. 2. Abschluss von Arbeiten und Veranlassung der Evaluation. 3. Prinzipien von Dissemination und Politikberatung. 4. Fortbildung wissenschaftlicher Mitarbeiter“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1, „Vorschlag zur Gründung einer Grundsatzkonferenz“ : 2).

Zusammengesetzt sein soll die einmal im Monat tagende Grundsatzkonferenz aus der Abteilungsleiterkonferenz (7), gewählten Projektvertretern (6) sowie Delegierten des Mitarbeiterausschusses (2), die die Gesamtheit der wissenschaftlichen Mitarbeiter repräsentieren. Auffällig ist, dass damit die Abteilungsleiterkonferenz in der Unterzahl ist gegenüber den wissenschaftlichen Mitarbeitern. Ein erstaunlicher Umstand – zumal sich die in den Leitfadengesprächen wiederholt geäußerte Wahrnehmung, Becker habe ein Vetorecht gehabt, das er aber

⁷⁸

Vergleiche Abschnitt 4.4.3.1.

so gut wie genutzt habe, nirgendwo belegen lässt. Womöglich handelte es sich also nur um ein „gefühltes“, aber nirgendwo verbrieftes Vetorecht – das die persönliche Dominanz Beckers in jenen Jahren umso deutlicher vor Augen führt: Becker war in der Lage, seine Macht über die Macht der Mitarbeiter zu mobilisieren.

Die Protokolle der Grundsatzkonferenz sollen allen Institutsmitgliedern zugänglich sein. Dafür soll ein hauptamtlicher Sekretär der Konferenz beschäftigt werden.

Die erste Sitzung der Grundsatzkonferenz findet am 08. Juli 1969 statt. In einem ersten „Entwurf der Vorbemerkung zur Bewertung der Grundsatzkonferenzen“, die der Institutsmitarbeiter AJ am 25. März 1970 verfasst, steht: „Das Festlegen auf gemeinsame Diskussionsdimensionen kann verhindern, daß über längere Passagen in unterschiedlichen Dimensionen vorbeigeredet wird.“ Später folgt: „Entscheidungen über Forschungsprioritäten können nicht länger einem Gremium vorbehalten werden, das sich einmal im Monat für einen Tag mit Fragen auseinandersetzt, für die oft monatelange Überlegungen notwendig wären. Die Entscheidungsstruktur muss radikal gegenüber der vorhandenen verändert werden“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1).

Die Hoffnungen, die am Übergang zwischen dem ersten und zweiten Abschnitt auf der Grundsatzkonferenz ruhen, sind also groß: Sie soll endlich Klarheit schaffen, Struktur geben, ohne Kreativität zu behindern, Leitplanken einziehen, ohne die Freiheit der Forschenden einzuschränken.

Der zweite Abschnitt bis 1981, also die Phasen III und IV der Institutsgeschichte, wird wie beschrieben dominiert von einer sich verstärkenden Konvergenz des Ambitioniert-kritischen Empirieansatzes und später des Wissenschaftsverständnisses der Empirisch-kritischen Theoretiker mit den Wissenschaftsverständnis der Politisierten Geisteswissenschaft. Diese Konvergenz geht einher mit einer stärkeren Betonung theoretischer Grunderwägungen und einer wachsenden Skepsis gegenüber vermeintlich positivistischen empirischen Methoden. Grundsätzlich lässt sich aus den Leitfadengesprächen damit eine verstärkten Beschäftigung des Instituts mit sich selbst ableiten, vermittelt vor allem in den Sitzungen der Grundsatzkonferenz, eine Überhöhung der Theorie und eine weitere Abkehr von vermeintlich positivistischen Formen empirischer Forschung. All diese Feststellungen finden ihre Bestätigung in den zitierten Unterlagen.

Was die Forschungsorganisation am Institut anbetrifft, scheint sich deren Effizienzkrise entgegen aller Hoffnungen weiter zu verschärfen. Die 70er Jahre sind geprägt von immer länger werdenden Sitzungsunterlagen (teilweise mehrere hundert Seiten) und anschließenden Sitzungsprotokollen, die eindrucksvoll auf die ausufernde Dynamik der Grundsatzkonferenz hinweisen, die auch in den Leitfadengesprächen immer wieder erwähnt wird. Schon am 9. Februar 1970, nur ein halbes Jahr nach ihrer Gründung, beschwert sich der Sekretär der Grundsatzkonferenz, AX, die für die nächste Sitzung vorliegenden Materialien seien „nur in geringer Zahl ausgeliehen worden“. (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1) So wird die Grundsatzkonferenz offenbar schon nach kurzer Zeit als zeitliche Belastung wahrgenommen und auf Dauer tatsächlich zu einem Hemmnis bei der Forschungsarbeit.

Mitte der 70er Jahre, am Übergang zwischen Phase III und IV, formuliert der wissenschaftliche Mitarbeiter H eine beachtliche Selbstkritik. Mit Datum „Stanford, März 1976“ schreibt er: „Dabei sollten wir stets im Auge behalten, dass es sich um praktische Probleme gesellschaftlich benachteiligter Gruppen handelt, und dementsprechend unsere Professionalisierung nicht zu weit treiben, vielmehr unsere soziale Isolierung und Privilegierung durch geeignete Praxiskontakte und -kontrollen auf das unumgängliche Maß zu beschränken versuchen.“ Unter der Zwischenüberschrift „Reduktion des Anspruchsniveaus auf das Machbare“ heißt es kurz darauf: „Wir sollten jene Heroen, die immer neue Ansprüche an das Niveau unserer Forschungen formulieren und dadurch nur sich selbst und andere lähmen, zumindest vielen von uns ein schlechtes Gewissen verschaffen, nicht ernst nehmen, und statt dessen aus den besten bereits veröffentlichten einschlägigen Texten die Maßstäbe für unsere künftigen Leistungen ablesen.“ Der schon lange in der Grundsatzkonferenz geführten Diskussion über die „richtige Forschungsstrategie“ schließlich wird ebenfalls eine Absage erteilt: „Seit Jahren führen wir große Reden über ‚Forschungsstrategie‘, ‚Basistheorien‘, ‚Paradigmen‘ etc. – von realistischen Plänen ist nach wie vor wenig zu sehen“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1).

Im Papier Hs, das hier stellvertretend für eine Reihe ähnlicher Äußerungen aus jenen Jahren zitiert wird, finden sich wesentliche in Kapitel 4 genannte Motive wieder, zum Beispiel die Wahrnehmung, einige „Platzhirsche“ würden die Diskussionen unzulässig stark prägen und mit ihrem überhöhten Theorieanspruch in die Aporie führen. Gleichzeitig kann das Papier als Ausdruck des in jenen Jahren entstehenden Pragmatisch-kritischen Empirieansatzes⁷⁹ und

79

Siehe Abschnitt 4.5.3.4.

damit als Gegenentwurf zu den Empirisch-kritischen Theoretikern mit Methodenfetisch gesehen werden.

Die eigenes eingerichtete „Kommission der Grundsatzkonferenz zur Forschungsstrategie“ hat im Oktober 1975 noch zurückhaltender formuliert. Zunächst unterscheidet sie (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1, „Kommission der Grundsatzkonferenz zur Forschungsstrategie“ : 2f.) drei größere forschungsstrategische Diskussionen seit Gründung des Instituts: Die erste sei von Diskussionen geprägt gewesen, allgemeine Standards für die Beurteilung der Relevanz und der Güte von Forschungsvorhaben und laufenden Arbeiten zu finden – sie kann in Phase II des Instituts verortet werden, wo sie in Abschnitt 4.3.3.3. als „erste Stufe der Professionalisierung“ beschrieben wurde. Die zweite forschungsstrategische Diskussion, die die Kommission erwähnt, war diejenige, die zur Gründung der Grundsatzkonferenz und zur Aufhebung der disziplinären Abteilungsstruktur geführt habe; der dritten Diskussionslinie hätte das Bemühen zugrunde gelegen, „einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen für die Forschungsarbeit zu entwickeln“, den „Entwurf einer metatheoretischen Begründung der Bildungsforschung“. Diese dritte Forschungsdiskussion, sich offensichtlich um Anschluss an die Frankfurter Schule bemühend, ist genau jene, die von den Empirisch-kritischen Theoretikern betrieben und im Papier von H so heftig kritisiert wurde.

Nach Unterscheidung der drei vergangenen forschungsstrategischen Diskussionen fordert die Kommission nun eine vierte – in dem Bewusstsein, „dass die jetzigen Überlegungen in ihrer Tragweite über den Rahmen früherer Diskussionen hinausgehen“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1, „Kommission der Grundsatzkonferenz zur Forschungsstrategie“ : 4). Was folgt, sind weitere theoretisierende Überlegungen, die hier nicht im Detail ausgeführt werden müssen.

Interessant sind aber zwei andere Beobachtungen, die – wie das Papier selbst – für die Effizienzkrise der Forschungsorganisation der 70er Jahre sprechen. So wird *erstens* die Segmentierung der Forschungsarbeit kritisiert: „Der Charakter der Arbeitsgruppen im Institut hat sich im Laufe der Zeit verändert. Vorhaben mit zeitlich langen Arbeitsperspektiven und integrierten Arbeitsteams sind seltener geworden; häufiger entwickelten sich kleine Gruppen mit begrenzter Zeitperspektiven und mit jeweils auf einzelne Personen aufgeteilten Analysen.“ (6) Diese Segmentierung passt zu dem in Abschnitt 4.5.4. umrissenen Wandel der Wissenschaftsverständnisse in Phase IV: Die gruppenübergreifende Enttäuschung über den Verlauf

der Großprojekte und die gleichzeitige Verunsicherung der Zwischenzeit führt den Leitfadengesprächen zufolge zu einer Differenzierung innerhalb des empirischen Grundverständnisses einerseits bei gleichzeitiger Konvergenz der wissenschaftlichen Grundverständnisse andererseits.

Zweitens wird im Papier von Oktober 1975 konstatiert, „dass die Chancen für gesellschaftliche Reformen in den letzten Jahren gesunken sind. Dies betraf in besonderem Maße die Bildungspolitik, die ihren gerade erlangten hohen Stellenwert in der Gesellschaftspolitik wieder verlor“ (5) – auch hier findet sich eine große Deckung mit der in 4.5.1 und den folgenden Abschnitten beschriebenen Stimmungslage am Institut.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Forschungsorganisation in der zweiten Hälfte der 70er Jahre in einer immer tieferen Effizienzkrise steckt, die sowohl in den Leitfadengesprächen, als auch in den untersuchten Archivunterlagen zum Ausdruck kommt. Die Hoffnung, die Abschaffung der Abteilungen und die Einrichtung der Grundsatzkonferenz würden Abhilfe schaffen, hat sich damit nicht erfüllt. Die im Verlauf der 70er Jahre am Institut fast ständig produzierten neuen Papiere zur „Forschungsstrategie“ lassen sich paraphrasieren mit der immer gleichen Grundhaltung, jetzt müssten endlich einmal Ordnung, Struktur und Verbindlichkeit geschaffen werden. Außerdem, so zumindest die Sichtweise der Empirisch-kritischen Theoretiker, müsste endlich der theoretische Unterbau für „echte“ (das heißt: die gesellschaftliche Totalität aufdeckende) empirische Forschung geschaffen werden.

Auch wenn immerhin so genannte (zunächst nur informelle) „Forschungsfelder“ als Klammer zwischen den Projekten etabliert werden – funktionierende Antworten auf die offensichtliche Aporie jener Jahre werden ganz offenbar nicht gefunden.

Der Übergang zum dritten Abschnitt der Forschungsorganisation, also den Phasen V und VI der Institutsgeschichte, ist denn auch nicht freiwillig, sondern besteht in der bereits beschriebenen Zäsur des Leitungswechsels um 1981 herum. Die erwähnte Satzungsänderung führt zur Re-Disziplinierung, also zur Errichtung neuer, sehr hierarchisch geprägter Abteilungsstrukturen – worin sich das Grundverständnis des „neuen Instituts“⁸⁰ widerspiegelt. Die Grundsatzkonferenz besteht fort, wird jedoch fast vollständig ihrer Macht beraubt und verliert dadurch in der Wahrnehmung vieler Institutsmitarbeiter allmählich ihre Relevanz. Alle alten

80

Siehe Abschnitt 4.6.3.2.

Mitarbeiter müssen sich einer Abteilung zuordnen, und während sie in der Vergangenheit weitgehend Freiheit über ihre Zeitgestaltung hatten, müssen sie künftig zumindest einen Teil ihrer Arbeit gemäß den Strategievorgaben des jeweiligen Direktors in dessen Forschungsprojekte investieren.

Die Gliederung nach Forschungsbereichen wird im Bericht des Geschäftsführenden Direktors Karl Ulrich Mayer an den Wissenschaftlichen Beirat für den Zeitraum von 1985 bis 1987 als „abgeschlossen“ und – implizit – als sehr erfolgreich bezeichnet. So heißt es: „Entlastet von Organisationsfragen, wurde nicht nur mit einer sehr hohen Konzentration an den laufenden Projekten gearbeitet, die hier Arbeitenden konnten sich auch in einem noch verstärkten Maße nach außen orientieren“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148).

Im Jahresbericht des Geschäftsführenden Direktors vor der Betriebsversammlung vom 18. Dezember 1986 wiederum führt Mayer eine kritischere Sichtweise an, demzufolge das Institut sehr wohl weiter unter einer Segmentierung leide – allerdings nicht aufgrund, sondern trotz der Gliederung in Forschungsbereiche: „Ich empfinde es als ein spezifisches Problem der Größe unseres Instituts – das wir ja sehr bewusst nicht als scharf getrennte Abteilungen organisieren – dass viele Kontakte und Absprachen nicht mehr im direkten persönlichen Gespräch ablaufen können“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148).

Beide Zitate zeigen, dass die neue Forschungsorganisation – wie in den Leitfadengesprächen ebenfalls deutlich wurde – einerseits immer noch Probleme mit sich bringt und kritisch gesehen wird, andererseits aber zumindest aus der Perspektive der Leitung tatsächlich zu einem effizienteren Arbeiten führt. Richtet man sich nach den innerhalb des Wissenschaftsverständnisses des „neuen Instituts“ präferierten Kriterien, so war diese Einschätzung offenbar auch zutreffend. Einer Präsentation von Paul Baltes von 1993 zufolge hat die Zahl der in wissenschaftlichen Zeitschriften zitierten Mitarbeiter zwischen 1982 und 1992 von 30 auf 46 zugenommen – während die Zahl der Wissenschaftler auf Planstellen weiter um die 50 gelegen habe (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148: „Zitierungen in Zeitschriften der Wissenschaftler(innen) auf Planstellen im MPIB für Bildungsforschung“).

5.2.2 Die Präsentation der Forschungsergebnisse

Mit den zunehmenden Zitierungen in wissenschaftlichen Zeitschriften zwischen 1982 und 1992 ist auch bereits der entscheidende Wandel bei der Präsentation der Forschungsergebnis-

se angesprochen: Während in den Phasen I bis IV der Institutsgeschichte die Veröffentlichung von Büchern und Monografien im Vordergrund stand, verschiebt sich der Schwerpunkt in den Phasen V und VI auf Beiträge in wissenschaftlichen Zeitschriften, möglichst mit internationalem Bezug. So wurden dem Jahresbericht des Geschäftsführenden Direktors vor der Betriebsversammlung zufolge 1986 von Institutsmitarbeitern 11 Bücher veröffentlicht. Zum Vergleich: In einer Liste der voraussichtlichen Termine der Fertigstellung von Manuskripten aus dem Februar 1967 werden allein für das Jahr 1967 inklusive der Aufbereitung bibliographischer Materialien 21 Bücher, davon drei englischsprachige, genannt – bei einer vergleichbaren Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 15).⁸¹

5.2.3 Die Bestimmung der Forschungsthemen und ihr theoretischer Rahmen

Die Bestimmung der Forschungsthemen und ihr theoretischer Rahmen sind aufs Engste miteinander verbunden und ergeben sich ebenfalls aus den in Kapitel 4 beschriebenen Wissenschaftsverständnissen am MPIB. Konkret sei die Auswahl der ersten großen Forschungsprojekte am Institut nach den Kriterien ihrer bildungspolitischen und wissenschaftlichen Relevanz in Verbindung mit den individuellen Forschungsinteressen der Wissenschaftler vorgenommen worden, heißt es in einem institutsinternen Rückblick (siehe „Zusammenfassung der forschungsstrategischen Diskussion“, Oktober 1976, AMPG, II. Abt., Rep. 43, 103). So stehen in **Phase I und II** *hermeneutische und vergleichende* Studien im Vordergrund, von der „Praxis und Theorie der Curriculums-Entwicklung in den USA und einigen anderen Ländern“ bis hin zu „Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung: DDR, CSSR, Polen“. Beim Curriculums-Projekt geht es um eine Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung der bestehenden Lehrpläne und Bildungsziele vor dem Hintergrund der internationalen Curriculums-Forschung und -Theorie. Ähnliche Ziele werden bei der Hochschulforschung verfolgt: Es geht zunächst darum, die in anderen Ländern zu Hochschulsystemen bereits gewonnenen empirischen Befunde zu sammeln und quasi für die deutsche Debatte zu „übersetzen“. Es geht also um Theorieentwicklung. Es geht aber auch darum, die hermeneutischen und vergleichenden Studien als Vorstufe zum Design eigener empirischer Studien am Institut nutzbar zu machen.

⁸¹ Zum Wandel der Vermittlung der Forschungsergebnisse in den politischen Raum hinein (Politikberatung) soll an dieser Stelle nichts gesagt werden; siehe hierzu vor insbesondere 5.3.1.

Darüber hinaus liegt ein Schwerpunkt zumindest der Publikationstätigkeit auf *Rechtsgutachten und nahe an der Politikberatung angesiedelte Essays und Bücher* wie „Untersuchungen zu dem institutionellen Bereich des Staates und des nichtstaatlichen Raumes“ oder „Systemorientierte Bildungsplanung“. Hierbei handelt es sich um Ergebnisse der bildungsjuristischen Abteilung, auf die der Jurist Hellmut Becker ein besonderes Augenmerk legte und die in Richtung Politik im Sinne der Politikberatung eine unmittelbare Wirkung entfalten konnten. In einer Bundestagsdrucksache zur Bildungsforschung in der Bundesrepublik von 1967 heißt es über die Arbeit der bildungsjuristischen Abteilung am Institut: „Die juristischen Forschungsarbeiten haben zum Ziel, die gegenwärtigen Organisationsformen zu analysieren und den Prozessen des Bildungssystems angemessene Rechtsformen zu entwickeln. Hier stehen u. a. das Organisationsrecht kultureller Institutionen sowie Fragen des Schulrechts im Vordergrund“⁸² (Deutscher Bundestag 1967 : 115).

Schließlich laufen einige empirische, zum Teil sehr große *empirische Forschungsprojekte*, wie sie bereits in Abschnitt 4.3.1. erwähnt wurden, das Projekt „Schulleistung und Leistungszuwachs“ oder „Manpower“-Untersuchungen. Beide Studien sind für das Selbstverständnis der ersten 15 Institutsjahre grundlegend – allerdings mit unterschiedlicher Ausrichtung und unterschiedlichem Erfolg.

Zum einen die „Schulleistungsstudie“: Sie hatte das Ziel, Art und Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren, auf denen Leistung und Leistungszuwachs von Schülern beruhen, zu ermitteln. Was zunächst nach einer klaren und durchaus erreichbaren Aufgabenstellung klingt, wurde dadurch extrem verkompliziert, dass das Forschungsinstrumentarium zur Messung dieser Faktoren zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht existierte und erst allmählich entwickelt werden musste. Die Arbeiten an den Forschungsinstrumenten wurden umso langwieriger, je stärker im Rahmen der beschriebenen Empirie-Theorie-Diskussionen in der zweiten Hälfte der 60er und der ersten Hälfte der 70er Jahre der theoretische Anspruch am Institut hochgeschraubt wurde. Die Zahl der zu messenden Indikatoren und damit die erhobenen Datenmengen stiegen so stark, dass eine Verarbeitung mit der zur Verfügung stehenden Computertechnik kaum möglich war. Insofern startete die Datensammlung später als gedacht, zudem kam die Datenanalyse über viele Jahre nicht über rudimentäre Anfänge hinaus.

⁸² Zur Rolle der bildungsjuristischen Politikberatung und den einschlägigen Arbeiten siehe vor allem auch den Abschnitt 5.3.1.

Zum anderen das seit 1968 laufende „Manpower-Projekt“: Offiziell hieß es „Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik“. Eine Mitte der 70er Jahre entstandene Selbstbeschreibung des Projekts (Hartung und Nuthmann 1975: 6) lautet: „Es sollte in der Auseinandersetzung mit dem bildungsökonomischen Arbeitskräftebedarfsansatz zum einen dazu beitragen, eine Redefinition bildungsökonomischer Forschung im Institut mit anzuregen; zum anderen sollte es die Möglichkeiten und Grenzen von Strategien, die sich auf die Expansion des weiterführenden Bildungswesens und insbesondere des Hochschulbereichs richteten, unter berufssoziologischen und arbeitswirtschaftlichen Gesichtspunkten klären helfen.“ Anders formuliert: Es ging um die Verknüpfung von Schul- und besonders Hochschulsystem mit dem Arbeitsmarkt und die Frage, wie sich mithilfe einer vorausschauenden Bildungspolitik das Arbeitskräfteangebot qualitativ weiterentwickeln lässt. Wie erfolgreich das Projekt war, lässt sich schon daran ablesen, dass in dem zitierten 1975 erschienenen Band mehr als ein Dutzend theoretische Arbeiten und empirische Studien im Zusammenhang mit dem Projekt genannt werden.

Damit finden sich alle in Phase I und II beschriebenen Wissenschaftsverständnisse beispielhaft in den tatsächlich durchgeführten Forschungsprojekten wieder. Die Auswahl der Themen ist fast durchgehend an den empfundenen tatsächlichen Problemen des Bildungswesens orientiert, das Verhältnis von Theorie und Empirie kann als ausgewogen bezeichnet werden.

Die bereits erwähnte *Aufsplitterung in immer unterschiedlichere, zum Teil dann auch immer kleinere Forschungsprojekte* in **Phase III und IV** wird sehr anschaulich anhand einer Liste deutlich, die alle in der Grundsatzkonferenz behandelten Projekte, Studien und Arbeitsvorhaben mit Stand von Juli 1977 aufführt (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1). Sie umfasst 29 Punkte, darunter Dauerbrenner wie „Elternhaus und Schule“ (hauptsächlich Oevermann), das Manpower-Projekt sowie die Schulleistungsstudie. Manpower-Projekt und Schulleistungsstudie sind zuvor bereits erläutert worden; „Elternhaus und Schule“ ist ein seit 1968 laufendes qualitatives Forschungsprojekt, in dem mittels Familienbeobachtung herausgefunden werden sollte, was Erfolg oder Misserfolg in der Schule bestimmt. Zu diesem Zweck sollten einerseits gesellschaftliche Makrodaten gesammelt werden, vor allem aber sollten vier bis sechs Jahre alte Kinder in ihrem familiären Kontext beobachtet werden, genauer gesagt bei einer Reihe von Beratungssitzungen mit Mitarbeitern der Erziehungsberatungsstelle. Es ging also um die Verbindung von sozialer Herkunft und „Tiefenstruktur der Persönlichkeit des Kindes“ (Garz und Raven 2015 : 17) . Die aufgezeichneten Dialoge sollten mithilfe der von Oevermann ent-

wickelten Methode der Objektiven Hermeneutik ausgewertet werden. Die Auswertung erwies sich allerdings als theoretisch so komplex, dass die beteiligten Forscher sich darüber mehr und mehr entzweiten, zugleich blieben die veröffentlichten Ergebnisse über viele Jahre mager.

Allein das jahrelange Verbleiben der drei vorgenannten Projekte in der Liste zeigt die nun vielfach besprochenen Effizienzprobleme am Institut – dies gilt speziell für Schulleistungstudie und „Elternhaus und Schule“. Neue Langzeit-Projekte wie die Island-Studien (Edelstein) werden ebenfalls erwähnt. Es sollte ebenfalls über viele Jahre ein konstituierendes Forschungsprojekt am Institut bleiben, auch wenn es kaum in die Breite der Mitarbeiterschaft hineinreichte und fast ausschließlich von Edelstein selbst vorangetrieben wurde. Im Fokus stand der Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Schichtzugehörigkeit auf der einen Seite und individuellen Bildungs- und Lebensverläufen auf der anderen Seite. Daraus entwickelte sich ein viele Jahre dauerndes Curriculumprojekt in den Sozialwissenschaften, und Edelstein avancierte zu einem wichtigen Berater der isländischen Regierung in Bildungsfragen.

Neben den beschriebenen Großprojekten findet sich in den Phasen III und IV eine im Vergleich zu früheren Phasen auffällig *hohe Zahl von Projekten mit schon vom Titel her hohem Abstraktionsniveau*, neben dem Oevermann-Projekt beispielsweise „Marxistische und psychoanalytische Persönlichkeitstheorie“, „Gesellschaftliche Arbeit als Sozialisation“ oder „Antizipatorische Sozialisation“ - allesamt kleinere Projekte, die den Anspruch hatten, die gesellschaftliche Gesamtperspektive angemessen zu berücksichtigen.

Die Autoren der „Zusammenfassung der forschungsstrategischen Diskussion“ von Oktober 1976 resümieren, die Ablösung von den herkömmlichen Disziplinen und die Herausforderung, gleichzeitig Teile neuer Disziplinen kennenzulernen und die eigenen in Frage zu stellen, hätten zu „vielfältigen Schwierigkeiten“ in der Forschung und Organisation und zu zentrifugalen Kräften in den Projekten geführt, „die als persönliche Kooperationsschwierigkeiten unzureichend charakterisiert sind. Sie spiegelten Probleme der Forschungsorganisation wider, besonders die Schwierigkeit, weittragende theoretische Entwürfe gemeinsam durchzuhalten und in empirische Vorhaben einzulösen.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, 103 : 5) Etwas verklau-suliert entspricht die wahrgenommene Problematik derjenigen in den Leitfadengesprächen, wie sie in den Abschnitten 4.4.3.4. und 4.5.3.4. über die Rolle des Ambitioniert-kritischen Empirieansatzes und später des Empirisch-kritischen Theorieansatzes in der Forschungsdis-

kussion beschrieben wurde. Allerdings wird sie von den Autoren der „Zusammenfassung der forschungsstrategischen Diskussion“ auf den Zeitraum bis 1974 festgelegt, während die Leitfadengespräche sie bis deutlich jenseits von 1975 andauernd verorten.

Indes tauchen gerade gegen Ende der Phase IV auch sehr praxisnahe Forschungsarbeiten auf, etwa „Probleme der Differenzierung im Englisch-Unterricht an Gesamtschulen“ oder zuletzt der „Bildungsbericht“, offizieller Titel: „Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“, eine Zusammenstellung von aktuellem Datenmaterial sowie historischen und problemorientierten Abhandlungen zum Bildungssystem. Der Bildungsbericht bedeutet ohne Zweifel eine erste Aufwertung des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes gegen Ende von Phase IV als Vorgriff auf die folgende große Zäsur.⁸³ Nach dem Vorwort seiner Autoren sollen die zwei Bände eine „Gesamtdarstellung des Bildungssystems“ werden, „die sowohl seinen institutionellen Zusammenhang als auch die Verflechtung mit gesellschaftlichen Teilbereichen sichtbar macht.“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht 1980 : 11).

Insgesamt ist die Aussage gerechtfertigt, dass sich die laut Leitfadengesprächen in den Phasen III und IV vorhandenen Wissenschaftsverständnisse wiederum sehr gut in der in den Archivunterlagen belegten Wahl der Forschungsthemen wie auch ihrer theoretischen Einrahmung abbilden. Tendenziell wird dabei die allmähliche *Entfernung von Teilen des Instituts von der praxisnahen, empiriebasierten Forschung hin zum verstärkten Bemühen um Theorieentwicklung* als Voraussetzung empirischer Arbeiten deutlich, größtenteils fußend auf der *Kritischen Theorie*. Das *Element der Politikberatung* ist, wie das Beispiel des Bildungsberichts zeigt, ebenfalls vorhanden. Klammer bleibt bei aller Unterschiedlichkeit bis auf wenige Ausnahmen die *Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis des bundesdeutschen Bildungssystems*.

In den **Phasen V und VI** verschieben sich die Forschungsthemen und ihr theoretisch-methodischer Hintergrund dramatisch. Auch dies war angesichts der in Kapitel 4 beschriebenen Großwetterlage in Bildungspolitik und Max-Planck-Gesellschaft, angesichts der zunehmenden Dominanz des Wissenschaftsverständnisses „neues Institut“ und schließlich der Veränderung der Forschungsorganisation am MPIB hin zu hierarchischeren Strukturen zu erwarten. Schon in einem ausführlichen Brief des Geschäftsführenden Direktors Peter Roeder an den MPG-Präsidenten Reimar Lüst vom 21. Juni 1983 wird berichtet: „In der Konzentration

⁸³

Siehe hierzu auch Abschnitt 4.5.3.3.

der Ressourcen auf einige größere empirische Projekte dokumentiert sich sicher auch ein Fortschritt in der Konzentration der Forschungsplanungen des Instituts“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148). Prägend sind hierbei vor allem die Lebensverlaufsstudie der Abteilung Mayer, die Life-Span-Development-Studie sowie die Altersstudie, beider aus der Abteilung Baltes.

Zur Lebensverlaufsstudie heißt es in einer (ungefähr von 2003 stammenden) Selbstbeschreibung des Instituts: „Die aus dem SFB Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“ an der Universität Mannheim hervorgegangene und seit 1983 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin fortgeführte Deutsche Lebensverlaufsstudie (German Life History Study - GLHS) enthält nunmehr Informationen über die Lebensverläufe von etwa 8500 Frauen und Männern aus zwanzig ausgewählten Geburtsjahrgängen in Westdeutschland und mehr als 2900 Frauen und Männern aus dreizehn ausgewählten Geburtsjahrgängen in Ostdeutschland.

Die aus repräsentativen Stichproben gezogenen Personen wurden in standardisierten, persönlichen oder telefonischen Interviews rückblickend zu ihrem Leben befragt. Dabei wurde besonderes Gewicht auf eine möglichst monatsgenaue, lückenlose Erfassung ihrer Bildungs-, Erwerbs- und Familiengeschichte sowie der Wohngeschichte und auf eine möglichst genaue Erhebung der Situation in der Herkunftsfamilie gelegt. (...) Mit diesen Daten können wir menschliche Schicksale aus dem gesamten 20. Jahrhundert in Deutschland untersuchen. (...)

Der Deutschen Lebensverlaufsstudie liegt ein theoretisches Programm zugrunde, das den Lebensverlauf als Abfolge von Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. institutionalisierten Handlungsfeldern von der Geburt bis zum Tod versteht“ (Max-Planck-Institut 2015 : Website).

Diese Selbstbeschreibung wird deshalb so ausführlich wiedergegeben, weil sich in ihren Aussagen wesentliche Elemente der neuen Ausrichtung wiederfinden: repräsentative Stichproben, standardisierte Interviews – eine umfangreiche, quantitative Studie auf der Grundlage eines theoretischen Programms, das nicht die Gesellschaft als Ganzes, sondern den Lebensverlauf in den Blick nimmt.

Ein weiteres zentrales Projekt nach der Zäsur war die Etablierung einer ganz neuen Forschungsrichtung am Institut: Unter der Überschrift „Life-Span Development and Behavior“

untersuchten die Forscher um Baltes von einer entwicklungspsychologischen Perspektive aus in zahlreichen empirischen Studien die unterschiedliche Altersphasen hinsichtlich der geistigen Funktions- und Lernfähigkeit sowie dem daraus resultierenden Verhalten. Die Life-Span Development-Forschung entwickelte sich rasch zu einem nationalen wie internationalen Aushängeschild des MPIB. Diese entwicklungspsychologische Forschungsrichtung hat sich am Institut über den Tod von Baltes hinaus erhalten und wird – in verschiedenen weiterentwickelten Linien – von Ulman Lindenberger fortgeführt.

Gleichsam Aushängeschild des Instituts wurde die von Paul Baltes initiierte und bis heute fortgeführte Berliner Altersstudie (BASE). Gestartet direkt nach der Wiedervereinigung, bezog sie in einem multidisziplinären Untersuchungsdesign mehrere hundert Menschen im Alter von 70 bis über 100 Jahren ein, die ausschließlich im Westteil Berlins lebten. Die Studie wurde über viele Jahre fortgesetzt. In der Kurzbeschreibung der Studie auf der Projekt-Website heißt es hierzu: „In der Hauptstudie (1990–1993) wurde eine Kernstichprobe von 516 Personen in 14 Sitzungen hinsichtlich ihrer geistigen und körperlichen Gesundheit, ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit und psychischen Befindlichkeit sowie ihrer sozialen und ökonomischen Situation untersucht. Seitdem ist die Studie als Längsschnittstudie weitergeführt worden, indem überlebende Teilnehmer siebenmal nachuntersucht wurden“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung : Website der Berliner Alterstudie). Auffällig hierbei neben dem grundsätzlich mit der Deutschen Lebensverlaufsstudie vergleichbaren Studiendesign: Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht nicht mehr – wie noch bei ersterer – die Bildung und erst recht nicht mehr das Bildungssystem.

Bei den beschriebenen Vorhaben handelt es sich also allesamt um *empirische Großprojekte*, die jedoch aufgrund der hierarchischen Forschungsorganisation als *erfolgreich in ihrem Verlauf* angesehen werden können und umfassende Ergebnisse bringen.⁸⁴

Allgemeiner gefasst zählen in den Phasen V und VI „die kognitive und intellektuelle Entwicklung im Erwachsenenalter“ (Abteilung Baltes), die „Sozialstruktur des Lebensverlaufs“ (Abteilung Mayer), „Kindliche Entwicklung und Struktur“ (Abteilung Edelstein) sowie „individuelle Bildungs- und Lernprozesse“ (Abteilung Roeder) zu den thematischen Schwerpunk-

⁸⁴ Über deren inhaltlichen Wert sei hier keine Aussage getroffen; diese würden zurückführen auf die unterschiedlichen Sichtweisen des „alten Instituts“ und des „neuen Instituts“ hinsichtlich der Relevanz empirisch-quantitativer Daten.

ten am Institut.⁸⁵ Damit gelingt neben der erstmals in diesem Umfang erfolgreichen Umsetzung großer Forschungsprojekte in den Phasen V und VI noch etwas, was in den Phasen zuvor regelmäßig angemahnt, aber nie umgesetzt wurde: die Fokussierung auf wenige Kern- bzw. Leitthemen.

Auffällig ist wie bereits angedeutet, dass diese zu einem guten Teil nicht mehr dem klassischen Verständnis von Bildungsforschung als Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem entsprechen. Die *Akzentverschiebung weg von klassischen Bildungsthemen* wird einerseits durch die Berufung des Entscheidungsforschers Gerd Gigerenzer 1997 noch verstärkt, andererseits durch die Rückkehr von Jürgen Baumert als Nachfolger Peter Roeders abgemildert. In der Tradition Roeders widmet sich Baumert Bildungs- und Schulthemen im engeren Sinne – aber ebenfalls mit empirisch-quantitativen Methoden und vor einem Theoriehintergrund, der dem „neuen Institut“ entspricht. Auch von der Größe her entsprechen TIMMS und später Pisa den Großprojekten Mayers und Baltes'.

Neben die Großforschungsprojekte treten vor allem *Qualifikationsarbeiten*, die dem seit Anfang der 80er Jahre verstärkten Trend zur Mobilität von Wissenschaftlern ins Institut und aus dem Institut heraus entsprechen. Ansonsten findet die Segmentierung in scheinbar ewig laufende Klein- und Kleinstprojekte größtenteils ihr Ende. So erscheint die Zahl von 24 Forschungsprojekten, die laut Bericht des Geschäftsführenden Direktors Mayer für den Zeitraum 1987 am Institut laufen, zwar immer noch vergleichsweise hoch, doch wird der Unterschied zu früheren Phasen sofort offensichtlich angesichts von allein neun Forschungsprojekten, die „in den letzten 12 bis 16 Monaten abgeschlossen wurden“ - es sind die eben erwähnten Qualifikationsarbeiten und Drittmittelprojekte mit klarer Perspektive. Dem Bericht zufolge haben allein zwischen 1985 und 1986 17 Wissenschaftler nach hier erfolgter Qualifikation das Institut verlassen (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148).

5.2.4 Aufbereitung und argumentative Darlegung der Forschungsbefunde

Ausführliche Erläuterungen zum Wandel bei der Aufbereitung und der argumentativen Darlegung der Befunde sollten an dieser Stelle nicht mehr vonnöten sein. Sie ergeben sich einerseits aus den in Kapitel 4 beschriebenen Wissenschaftsverständnissen und ihren theoretischen und methodischen Verknüpfungen, andererseits aus der im Rahmen dieses Abschnitts vorge-

⁸⁵

Vergleiche Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1989.

nommenen Beschreibung von Forschungsorganisation und Präsentation der Forschungsergebnisse im wissenschaftlichen Kontext. Drittens werden sie in Bezug auf die Politik noch ausführlicher in Abschnitt 5.3.1. erläutert werden.

Eine Bemerkung sei lediglich zum gedachten Gegenüber bei der argumentativen Darlegung gemacht. In den Phasen I bis IV ist dieses Gegenüber zu einem guten Teil am eigenen Institut zu verorten; darüber hinaus in den eigenen nationalen *wissenschaftlichen* Netzwerken⁸⁶ und schließlich in den eigenen nationalen *politischen* Netzwerken.⁸⁷ Das Gegenüber des Forschers ist also, könnte man sagen, eine Reproduktion des Bildes, das er von sich selbst hat, und andererseits sind es die politischen Entscheidungsträger, die er im Sinne der Bildungsreform beraten möchte. Entsprechend gliedert sich die argumentative Darlegung der Befunde auch wie beschrieben auf.

In den Phasen V und VI der Institutsgeschichte wandelt sich das gedachte Gegenüber dramatisch. Statt den institutsinternen Diskurs zu befeuern oder die Bildungspolitik direkt oder indirekt beeinflussen zu wollen, befindet sich das gedachte Gegenüber nun *außerhalb des Instituts, zu einem guten Teil sogar außerhalb Deutschlands, und stammt fast ausnahmslos aus dem wissenschaftlichen Raum*. Dies wird auch daran deutlich, dass die offiziellen Berichte des Geschäftsführenden Direktors seit Ende der 80er Jahre auf Englisch abgefasst werden, dass die Sprache im Beirat und in einigen Institutsprojekten Englisch ist und die Politikberatung bis in die zweite Hälfte der 80er Jahre hinein⁸⁸ deutlich zurückgefahren wird.

5.2.5 Schlussfolgerungen und Rückbezug zu den gefundenen Wissenschaftsverständnissen

Es kann festgehalten werden, dass sich die in den Leitfadengesprächen mittels Offenem und Axialen Kodieren identifizierten Wissenschaftsverständnisse fast ohne Widersprüche mit dem gefundenen Archivmaterial in Einklang bringen lassen. Die wenigen Abweichungen wurden kenntlich gemacht.

Ebenso konnte veranschaulicht werden, in welcher enger Beziehung die jeweiligen Wissenschaftsverständnisse mit der jeweiligen Forschungspraxis standen – dass die Verständnisse

⁸⁶ Siehe hierzu auch Abschnitt 5.4.2.

⁸⁷ Siehe hierzu auch Abschnitt 5.2.1.

⁸⁸ Siehe Abschnitt 4.6.3.2.

die Praxis prägten und – vor allem im Falle des erlebten Erfolgs wie auch des Misserfolgs – umgekehrt auch von ihr geprägt wurden.

Die mithilfe des Selektiven Kodierens ermittelte Kernkategorie, um die sich die für diese Arbeit zentralen Wissenschaftsverständnisse „altes Institut“ und „neues Institut“ gruppieren, also das gemeinsame Erlebnis des Direktorenwechsels als entscheidende Zäsur und Kulminationspunkt aller bereits vorher in der Institutsgeschichte existierenden wissenschaftstheoretischen Konflikte, entfaltet auch in der Betrachtung der Forschungspraxis am Institut seine Erklärungsmacht. Erst in dieser Zäsur finden die erlebten organisatorischen und strukturellen Defizite in der Forschungsorganisation ihr Ende – allerdings um den Preis des offenen Ausbrechens der vorher latent vorhandenen Konflikte. Die Bestimmung der Forschungsthemen und ihres theoretischen Rahmens folgt nach der Zäsur dem neuen Primat der Grundlagenforschung und löst sich damit von der Priorität politischer Verwertbarkeit der Ergebnisse ab, womit sich auch das gedachte Gegenüber bei ihrer Kommunikation verändert – wiederum um den Preis einer Umorientierung weg von klassischen Themen der Bildungsforschung.

5.3 Die Außenbeziehungen des Instituts

5.3.1 Die Beziehungen zur Politik

c) Wie lassen sich die Beziehungen der am Institut tätigen Bildungsforscher zur Politik beschreiben? Wie wandelten sich diese Beziehungen über die Jahre? Lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem am Institut jeweils vorherrschenden Wissenschaftsverständnis und dem Engagement seiner Mitglieder in der Politikberatung herstellen?

In den Akten des Instituts aus den frühen Jahren finden sich zahlreiche Zeugnisse, die die intensiven Beziehungen des Instituts zur Politik dokumentieren. Dabei lassen sich zwei grundlegende Zäsuren erkennen, die die Institutsgeschichte in Bezug auf das Engagement der Mitarbeiter in der Politikberatung in drei Abschnitte untergliedern.

Der erste Abschnitt umfasst die Gründungsphase I und ist geprägt von einem großen Misstrauen seitens der Politik und Versuchen der Institutsgründer, häufig mit Unterstützung der MPG, dieses Misstrauen zu zerstreuen. Wendepunkt bzw. erste Zäsur ist die Einrichtung des Bildungsrats.

Der zweite Abschnitt besteht aus den Phasen II bis IV, die im Großen und Ganzen deckungsgleich mit Aufstieg und Fall der Bildungseuphorie in Deutschland sind, und zeigt die größte Intensität in Sachen Politikberatung. Zu Beginn des zweiten Abschnitts geht das Misstrauen der Politik gegenüber dem Institut tendenziell zurück, gegen Ende des zweiten Abschnitts wächst es wieder an.

Der dritte Abschnitt beginnt mit dem Generationswechsel in der Leitung des Instituts, umfasst die Phasen V und VI und bringt zunächst eine fast vollständige Abstinenz des Instituts von der Politikberatung, bevor einzelne Aktivitäten wieder neu beginnen.

5.3.1.1 Die Beziehungen zur Politik zwischen 1958 und 1965

Die Politik steht der Gründung eines Instituts für Bildungsforschung anfangs mehrheitlich misstrauisch gegenüber. Am 15. Februar 1961 schreibt Nordrhein-Westfalens Kultusminister Werner Schütz, ein „Institut für Bildungswesen der Max-Planck-Gesellschaft“ würde die Grundlagen und Grenzen des Aufgabenkreises der MPG überschreiten, weswegen er „ernstlichste Bedenken“ habe (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.1, Kasten).

Noch am 8. März 1962 schreibt MPG-Generalsekretär Hans Ballreich in einen Brief an den zuständigen Sektionsvorsitzenden Konrad Zweigert, die Kultusminister hätten die Absicht, „das Gründungsverfahren in unserem Hause doch noch zu erschweren und so die Sache zu töten“. Es sei die Befürchtung ausgesprochen worden, dass „ein solches Institut in der Hand eines Kulturpolitikers, wie es Helmut (sic) Becker sei, gestützt auf den Namen der Max-Planck-Gesellschaft sich zu einem Superkultusministerium entwickeln würde. Dagegen haben wir eingewandt, daß im Programm Becker deutlich gemacht werde, daß weder politische noch religiöse noch sonstige im außerwissenschaftlichen Bereich liegende Absichten verfolgt werden sollen“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.7).

Bemerkenswert ist auch die im selben Brief enthaltene Aussage, bei den Ministern bestehe zwar „aus ihrer Tagesarbeit heraus“ ein echtes Bedürfnis nach einem Institut, „das wissenschaftlich exakt für die Gestaltung des Bildungswesens wichtige Fragen“ bearbeite. Allerdings gäben die Kultusminister zu bedenken, ob es nicht möglich sei, doch lieber auf den Beckerschen Plan zu verzichten und statt dessen unter Friedrich Edding ein Max-Planck-Institut für Bildungsökonomie zu errichten.

Im Protokoll des MPG-Senats vom 23. Mai 1962 wird ein interessantes Gefeilsche zwischen Kultusministern und MPG-Präsident Adolf Butenandt wiedergegeben. Zunächst betonen die Minister, dass nur ein „befähigter Gelehrter“ als Direktor berufen werden dürfe, da in dem Institut nach dem System der Grundlagenforschung gearbeitet werden müsse. Butenandt erwidert, dass es für die MPG selbstverständlich sei, „daß nur ein anerkannter Gelehrter“ berufen würde. Abgesehen davon, dass das Attribut „anerkannt“ angesichts eines nicht promovierten Hellmut Beckers mit Bedacht gewählt zu sein scheint, ist auch die anschließende Erwidern von KMK-Präsident und Niedersachsens Kultusminister Richard Voigt aufschlussreich: „Anerkannter Gelehrter“ könne sich nicht auf eine bestimmte Person, sondern auf einen Personenkreis beziehen“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.7).

Die „FAZ“ schreibt am 19. September 1963: „Das Institut für Bildungsforschung soll – selbst unpolitisch – die Voraussetzungen wissenschaftlich erklären, deren Kenntnis wirklich politisches Handeln erst möglich macht“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 31). Anklänge an entsprechende Formulierungen in anderen Schriftstücken Beckers legen nahe, dass eine solche Deutung von ihm selbst gegenüber der Presse aktiv betrieben wurde. Dafür spricht auch, dass Artikel ähnlichen Inhalts in der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG und der WELT erschienen, jeweils mit besonderer Betonung auf der Person Becker.⁸⁹

Brief, Protokoll und Zeitungsartikel belegen eindeutig den, wenn man so will, Misstrauensvorschuss seitens der Politik, unter dem das Institut wenig später startete – und die ständig wiederholten Beteuerungen, das Institut werde politikfern sein und sich auf die Grundlagenforschung konzentrieren. Auch demonstrieren sie, weswegen die Max-Planck-Gesellschaft ihrerseits, wie noch ausführlich erläutert werden wird, so sehr darauf drängte, dass das Institut sich nicht zu sehr in der Politikberatung engagiere – hatte man sich doch gegenüber der Politik für das Institut und für Becker verwandt, verbunden mit dem Versprechen, das Institut verfolge keine politischen Absichten.

Dass es Becker gelingt, das Institut gegen alle Widerstände in der Politik und auch – wie noch gezeigt werden wird – in der MPG durchzusetzen, ist mit der Brisanz seines gesellschaftlich hochaktuellen Themas zu erklären, mit seinen offenbar sehr überzeugend vorgetragenen Argumenten⁹⁰, vor allem aber mit seinen weitreichenden Netzwerken, die ihm auch die nötige

⁸⁹ Auch diese wurden von der MPG gesammelt und finden sich unter der Sigelnummer AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 31.

⁹⁰ Vergleiche hierzu den Vermerk von MPG-Generalsekretär Ballreich vom 29. Mai 1961 über ein

und keineswegs selbstverständliche Unterstützung in der MPG sichern.⁹¹ Hinzu kommt sein taktisches Gespür, das sich etwa in ständigen Nachfragen bei der MPG während deren Verhandlungen mit den Kultusministern äußert. Dabei mischen sich Becker und seine Leute immer dann ein, wenn es eng zu werden droht.

Im Vergleich dazu eher eine Fußnote sind die wiederholten Warnungen der hessischen Landesregierung, das neue Institut dürfe sich nicht zu einer Konkurrenz für die damalige Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF), das spätere DIPF, entwickeln. Dem widerspricht Hellmut Becker schon 1961 in einem Brief an MPG-Generalsekretär Ballreich (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.4). In einem Brief des HIPF-Schulrechtlers Hans Heckel an den hessischen Kultusminister, das irgendwie seinen Weg in die Institutsakten gefunden hat, schreibt dieser am 8. Januar 1962, Becker und AH hätten ihm versichert, weder bei der MPG noch bei ihnen gebe es die „Neigung, das neue Institut für Bildungsforschung gewissermaßen auf den Grundlagen der HIPF zu errichten und damit die HIPF mit allem ihrem „lebenden und toten Inventar“ in das neue Institut hineinzuintegrieren“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Kasten 1).

Im Protokoll des MPG-Senats vom 6. Dezember 1963 wird wiederum zur Unterscheidung festgehalten, dass das Berliner Institut sich auf Grundlagenforschung konzentrieren solle, während das DIPF „angewandte Methodik“ betreiben solle (AMPG, II. Abt. AA IB Bilfo 0.5). Ein Protestbrief des hessischen Finanzministeriums vom 2. März 1965 an die Adresse der MPG, mit Edding, Lempert und anderen seien doch (und damit entgegen früher gemachter Zusicherungen) bedeutende DIPF-Forscher „wegengagiert“ worden, so dass die Arbeitsfähigkeit des Instituts gefährdet sei, ist ebenfalls verzeichnet (AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62).

5.3.1.2 *Die Beziehungen zur Politik zwischen 1966 und 1980*

Aller Kritik und Skepsis zum Trotz entwickeln sich am Institut schon bald nach seiner Gründung umfangreiche Formen der Politikberatung, was angesichts der Ankündigungen in den Denkschriften, angesichts der in den Phasen I bis III vorherrschenden Grundstimmung am

Gespräch mit dem hessischen Kultusminister Ernst Schütte: „Bei diesem Gespräch vertrat Herr Minister Schütte die Auffassung, daß die Darlegungen von Hellmut Becker, die er aus einem Gespräch kenne, doch sehr interessant und wahrscheinlich auch realisierenswert seien.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.1, Kasten)

⁹¹ Die Rolle dieser und weiterer Netzwerke im Institut wird noch in Abschnitt 5.4.2. ausführlich thematisiert werden.

Institut („mithilfe der Bildungsforschung zur Bildungsreform beitragen“), angesichts der großpolitischen Wetterlage sowie der Dominanz des Wissenschaftsverständnisses der Bildungspolitischen Pragmatiker eigentlich auch zu erwarten war. Bedeutendster Ausdruck dieses Beraterischen Engagements wird die Arbeit des Instituts für und im Bildungsrat – wobei sie tatsächlich nur eine von zahlreichen unterschiedlichen Formen der Politikberatung durch das Institut in jenen Jahren ist.

Dass das Institut so bald nach der Gründung und trotz der beschriebenen Widerstände in der Politik im Bildungsrat eine so wichtige Rolle spielen kann, liegt ebenfalls in Beckers Beziehungen begründet – zum Teil auch indirekt, weil er sich, wie bereits gezeigt wurde, die richtigen Ko-Direktoren gesucht hat, vor allem Robinsohn und Edding – mit wissenschaftlicher Reputation und politischem Einfluss. Das weithin sichtbare Engagement von Becker und weiteren Institutsmitgliedern im Bildungsrat öffnet dann weitere Türen zu einer immer umfangreichen Politikberatung durch das Institut.

Der Institutsmitarbeiter und Bildungsrechtler Ingo Richter (1968 : 589) unterscheidet 1968 drei Formen der Beziehungen des Instituts zur Bildungspolitik, die seines Erachtens zu trennen seien, „wenn sie sich im Einzelfall auch manchmal überschneiden oder sogar decken können: eine direkte öffentliche bildungspolitische Aktivität der Mitarbeiter, die Survey-Forschung für politische Institutionen und die bildungspolitische Relevanz der Bildungsforschung selbst“.

Die von Richter vorgeschlagene Unterscheidung ist jedoch für den Erkenntnisgewinn im Rahmen dieser Arbeit nicht wirklich hilfreich, da – wie dieser selbst einräumt – im Alltag der Politikberatung häufig Mischformen vorliegen. Eine sinnvolle Klassifizierung und Einordnung der einzelnen politikberaterischen Aktivitäten über die bloße Feststellung hinaus, dass sie sehr vielfältig gewesen sind, fällt auch deshalb schwer, weil sich das Institut selbst offenbar allzu spät Gedanken um eine Strukturierung gemacht hat – oder auch nur um die Frage, was Politikberatung eigentlich genau ist.

Im „Entwurf der Vorbemerkung zur Bewertung der Grundsatzkonferenz“ vom 25. März 1970 heißt es unter der Überschrift „Die Dimensionen des Strategieproblems“ dazu, für einen „sehr großen Teil äußerst heterogener Außenaktivitäten von Mitarbeitern des Instituts“ habe sich die Bezeichnung „Politik-Beratung“ (sic!) eingebürgert. Diese Bezeichnung verdecke jedoch völlig die Unterschiede in der Art der Aktivitäten, „in ihrem Verhältnis von Wissenschaft und

Politik und ihrer Funktion für das Institut (dabei vor allem im Verhältnis von Informations-Output und -Input)“. Diese im Vergleich zum sonstigen Reflexionsniveau am Institut „unglaubliche Vereinfachung“ könne nur aus der Unbequemlichkeit erklärt werden, diese Frage überhaupt rational zu erörtern.⁹² (AMPG, II. Abt. Rep. 43, Kasten 1 : 23)

Aufschlussreich ist weiterhin die Bemerkung, offenbar gebe es „sichtbare Widerstände“ am Institut dagegen, eine intensive Diskussion darüber zu führen, „wie dieser Komplex überhaupt behandelt werden kann“ (25). Ganz am Ende folgt die Warnung, dass die praktizierte Rollenspezialisierung vor allem in Bezug auf die Politikberatung die Gefahr mit sich bringe, „dass die inhaltliche Beziehung von Außenbeziehungen und Forschung leidet“ (26) – eine vorsichtige, aber unverhohlene Kritik an den Bildungspolitischen Pragmatikern, oder genauer: an Beckers Taskforce, die selbst wie beschrieben kaum forschte, sondern sich je nach Belieben an den Forschungsergebnissen der anderen Mitarbeiter bediente. Der den Leitfadengesprächen zufolge im Laufe der 70er Jahre wachsende Konflikt zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen um das politische Engagement des Instituts kommt also hier bereits zum Ausdruck.

Becker seinerseits führt in einer Vortragsveranstaltung der Max-Planck-Gesellschaft am 27. März 1969 laut Manuskript aus, dass „alle in der Bildungsforschung Tätigen“ ständig damit beschäftigt seien, Bitten aus der Praxis um Rat abzulehnen. „Sie könnten täglich an vielen Orten der Bundesrepublik Vorträge halten oder Einzelberatungen durchführen.“ Implizit rechtfertigt er auch die angesprochene Rollenspezialisierung. „Hier wird deutlich, dass Forschung heute nicht nur stattfinden muss, sondern ihre Erkenntnisse auch vermittelt werden müssen. Das können aber auch schon physisch nicht dieselben Menschen machen.“ (AMPG, II. Abt., Rep. A80 Becker, Nr. 62)

Trotz der Unübersichtlichkeit soll hier der Versuch unternommen werden, für den Zeitraum bis 1980 zwischen mindestens vier Formen der Politikberatung zu unterscheiden. In Abgrenzung von Richter beziehen sie sich nicht auf den Inhalt der Politikberatung, die ihr zugrunde liegende Forschung oder die Berücksichtigung bestimmter Auftraggeber, sondern allein auf

⁹² In dem Papier wird übrigens auch noch einmal auf den vermeintlichen Sinn und Zweck des Instituts Bezug genommen. Es sei eingerichtet worden, um „nicht nur Grundlagenforschung zu betreiben, sondern auch mit den Forschungsergebnissen Entscheidungen der Bildungspolitik zu beeinflussen und die Verbesserung des gesamten Bildungswesens voranzutreiben“ (AMPG, II. Abt. Rep. 43, Kasten 1 : 23). Man beachte an dieser Stelle einmal mehr den Widerspruch zu den Wünschen der Kultusminister, Beteuerungen der MPG und auch Beckers selbst.

die Form der Ansprache in Richtung Politik und Gesellschaft und ihren Grad der Legitimierung durch diese. Zu nennen sind:

- a) die formale, öffentlich legitimierte Form von Politikberatung;*
- b) die informelle, quasi-legitimierte Form von Politikberatung;*
- c) die informelle Politikberatung durch persönliche Ansprache und Beziehungspflege; sowie*
- d) die informelle Politikberatung durch massenmedial vermittelte Äußerungen.*

In den folgenden Abschnitten wird das wesentliche Engagement der Institutsmitarbeiter in der Politikberatung zwischen 1966 und 1980 entsprechend untergliedert dargestellt.

a) Die formale, öffentlich legitimierte Form von Politikberatung

Aus der Analyse der Leitfadengespräche ist bereits deutlich geworden, welche zentrale Rolle die Existenz des Bildungsrats und das Engagement vieler Institutsmitarbeiter in seinen verschiedenen Gremien für den Aufstieg und die spätere Krise des Instituts gespielt haben. Der Umstand, dass von insgesamt rund 260 Gutachten im Auftrag des Bildungsrats ein Drittel am Institut erstellt worden ist (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1989 : 23) macht seine Bedeutung für das Institut noch offensichtlicher. Tatsächlich ist der zum 1. Januar 1966 offiziell gegründete Deutsche Bildungsrat das wichtigste Beispiel für einen Typ Politikberatung am Institut, der hoch formalisiert oder sogar institutionalisiert und zugleich am stärksten öffentlich legitimiert ist, weil die Berater offiziell von der Politik berufen werden.

Becker selbst beschreibt die über Gremien vermittelte Beziehung zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik wie folgt: „Die bildungspolitische Planung wird wohl am besten von Sachverständigenausschüssen in Zusammenarbeit mit der Verwaltung entwickelt werden. Die Entscheidung über die Planung ist Sache der Politik. Die Grundlagen für solche Planung im Bereich der freien Bildung zu entwickeln, ist Aufgabe der Bildungsforschung.“ (Becker 1964 : 23)

Becker weiß also, dass das neue Institut ein politisches Vehikel braucht, um an Wirkungsmacht in der Öffentlichkeit und gegenüber der Politik zu gewinnen. Man könnte auch sagen: Der Berater will beraten, aber um des souveräneren Anscheins willen soll es nicht so aussehen, als gehe die Initiative von ihm aus. Er will von der Politik gebeten – durch sie legitimiert

– werden. Der Zeitpunkt ist günstig: Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen hat sich überlebt und soll abgelöst werden. Die Netzwerke, die die Kultusminister zur Gründung des Bildungsrates drängen, sind dieselben, die MPG und Politik auch zur Einrichtung des Instituts gedrängt haben: Zu nennen sind hier unter anderem Hildegard Hamm-Brücher, Richard von Weizsäcker, Ralf Dahrendorf und Heinrich Roth – und natürlich Hellmut Becker selbst.

Nichts wird dem Zufall überlassen. Die Politikberatung durch das Institut in Bezug auf den Bildungsrat beginnt schon bei der Formulierung von dessen Geschäftsordnung. Mit Datum vom 6. April 1966 verfasst Becker dazu ein von ihm selbst als „Anregungen“ titulierte Papier, das bis ins Detail feinjuristische Vorschläge für die einzelnen Paragraphen der Satzung macht – bis hin zur Höhe des Sitzungsgeldes, das pro Sitzungstag gezahlt werden soll (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Nr. 183).

In der Folgezeit lässt Becker von den einzelnen Institutsabteilungen und einer Reihe von Mitarbeitern Memoranden mit den aus ihrer jeweiligen Sicht wichtigsten Aufgaben erstellen, die vor dem Bildungsrat liegen. Diese reichen von Empfehlungen „zur Bereitstellung der Zahl von Berufslehrern“ (Lempert) über Versuchsvoten zur „Öffnung des öffentlichen Schulwesens für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Untersuchungen und Versuche“ (Robinson) bis hin zu einem „Programm zur Entwicklung von gezielten Innovationen im Bereich des Bildungswesens“ (Edelstein). Hans-Günter Rolff mahnt, der Bildungsrat sollte, um nicht ständig im Verdacht von Minimalkompromissen zu stehen, häufig von der Möglichkeit von Minderheitengutachten Gebrauch machen. „Vor allem aber ist wichtig, daß dann die Konflikte nicht innerhalb des Bildungsrates übertüncht und verwischt werden, sondern dass offensichtliche Konflikte in die Öffentlichkeit getragen und dort diskutiert werden (Demokratisierung der Diskussion um die Ziele)“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Nr. 183).

Auch außerhalb des Instituts befragt Becker seine wichtigsten Kontakte, was sie von einem Deutschen Bildungsrat erwarten – unter anderem Ralf Dahrendorf. Ohne dafür einen Beleg zu haben, sei die Vermutung gestattet, dass er anschließend die ihm genehmen Stellungnahmen angesehener Pädagogen und Wissenschaftler zum richtigen Zeitpunkt zwecks Untermauerung seiner eigenen Standpunkte in Bezug auf die Arbeit und Struktur des Bildungsrats angeführt hat.

Sobald der Bildungsrat seine Arbeit aufnimmt, pflegt Becker engsten Kontakt mit seinen Mitgliedern und trifft Absprachen, in den ersten Jahren etwa mit Heinrich Roth, der ihm beispielsweise am 15. Juli 1966 einen vierseitigen Brief mit strategischen Überlegungen zu den Projekten und der Auswahl der Gutachter schickt (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Allgemeine Korrespondenz 1963-69).

Oftmals läuft die Politikberatung mittels des Bildungsrats in den ersten Jahren relativ erfolgreich und geräuschlos, wie Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz zu Empfehlungen der Bildungskommission des Bildungsrats belegen, etwa diejenige vom 9. Oktober 1969 zur „Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“. Neben grundsätzlicher Zustimmung wird dort betont, die Vorschläge für den Übergang zum Hochschulbereich setzten eine weitgehende Neukonzeption des Sekundarschulbereichs voraus und hätten damit keine Grundlage im bestehenden Schulwesen (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Allgemeine Korrespondenz 1963-69). Schon hier stellt sich also die Frage nach der Effektivität der Bildungsratsvorschläge und damit des politikberaterischen Engagements von Institutsmitgliedern. Umgekehrt belegen die Veröffentlichungen des Bildungsrats zur Lehrerbildung, zu Curriculumsfragen oder auch die Verabschiedung des Strukturplan für das Bildungswesen 1970 durch den Bildungsrat auch dessen Funktionstüchtigkeit in dieser Phase.

Und doch bleibt bei allen zwischenzeitlichen Erfolgen das Wirken der Institutsmitglieder im Bildungsrat ein Vabanque-Spiel: Auf der einen Seite ist da die beschriebene Skepsis vor allem konservativer Kultusminister gegenüber dem Institut und, seit seiner Gründung, auch gegenüber dem Bildungsrat; auf der anderen Seite sind da bildungsreformorientierte Politiker, die das Institut und den Bildungsrat stützen. Dass sich der Bildungsrat dabei in die für alle beteiligten Wissenschaftler gefährliche, bereits von Rolff vorgezeichnete Richtung begibt und konkret die Wissenschaftler sich immer häufiger in einen offenen Gegensatz zur Politik begeben, belegt ausgerechnet ein Brief der Becker-Verbündeten Hildegard Hamm-Brücher, damals Staatssekretärin im gerade erst eingerichteten Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, vom 20. Februar 1970. Das „auffällige Schweigen“ der Ländervertreter in der Regierungskommission bei der Behandlung des „Verwaltungsreformkapitels“, warnt sie, lasse sich nicht auf Gleichgültigkeit oder Meinungslosigkeit zurückführen, „sondern überwiegend auf mehr oder minder vollständige Verständnislosigkeit für die Vorlagen“. Dadurch werde der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, zwischen Denken und Handeln vollends unüberbrückbar. „Und an genau diesem Punkt sind wir angelangt, was – ich bitte um Pardon – nicht

allein Schuld einer verständnislosen Regierungskommission ist“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Allgemeine Korrespondenz 1970-74).

Noch feiner im Ton, aber nicht weniger gefährlich klingt die Kritik eines Ministerialdirektors Hagelberg aus dem Bundesministerium des Innern in einem Brief an Becker vom 4. September 1969: „Gern hätte ich mich mit Ihnen auch darüber unterhalten, ob wir nicht heute schon wieder dabei sind, Tabus und Heilige Kühe zu hüten, die uns den Blick auf die Tatsachen verstellen. Darf man heute in der Bildungsdiskussion überhaupt noch zaghaft die Frage stellen, ob nicht doch etwa Vererbung neben den Umwelteinflüssen eine ganz entscheidende Bedeutung für Begabung und Motivation des Kindes hat? (...) Hoffen wir auf den Bildungsrat!“ (AMPG, II. Abt., ZA 80 Becker, Allgemeine Korrespondenz 1970-74)

Gleichzeitig wird wie in Kapitel 4 beschrieben die Grundstimmung am Institut ungeduldiger; die Vertreter der in Phase III am MPIB dominierenden Wissenschaftsverständnisse setzen Becker und die anderen Institutsrepräsentanten im Bildungsrat ab 1970 immer stärker unter Druck, nun endlich und wirklich die Bildungsreform voranzubringen. Eine Liste vom 15. April 1970, die dem Wissenschaftlichen Beirat vorgelegt wurde, weist insgesamt acht wissenschaftliche Mitarbeiter des Instituts inklusive der Direktoren aus, die offizielle Funktionen im Bildungsrat bekleiden, dazu seit 1966 drei vom Bildungsrat bezahlte Assistenten am Institut. Des Weiteren werden insgesamt 21 Gutachten und Empfehlungstexte im Auftrag des Bildungsrats aufgeführt, die entweder bereits veröffentlicht oder in Arbeit sind – unter Beteiligung von 20 Institutsmitarbeitern, also mehr als einem Drittel der wissenschaftlichen Gesamtbelegschaft. Beispielhaft sollen hier genannt werden: „Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrung“ (Saul Robinsohn/Helga Thomas); „Lehrer- und Raumbedarf in Gesamtschulen“ (Peter Siewert); „Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen“ (Jürgen Becker/Jürgen Raschert“; „die Oberstufe der Gesamtschule“ (Annegret Harnischfeger) (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.6.).

Während bei einigen Kultusministern bereits der Unmut zunimmt angesichts des Feuerwerks an Ideen, Vorschlägen und Empfehlungen, geht es dem Institut zu langsam voran – erst recht, als absehbar wird, dass die Bildungseuphorie allmählich zu kippen droht und das Handlungsfenster sich zu schließen beginnt. Der Ton von Institutsmitgliedern gegenüber der Politik wird rauer. Deren Kritik an einem Entwurf des Instituts für den Bildungsrats sei „teilweise über-

trieben bzw. falsch“, schreibt ein Mitglied von Beckers Taskforce am 17. Juli 1972 an die Minister in der Regierungskommission (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.6.) – mit Billigung Beckers oder jedenfalls nicht durch diesen verhindert.

Mit dem von ihm persönlich vorangetriebenen Entwurf einer Empfehlung „über Verselbständigung der Schule und Partizipation von Lehrern, Schülern und Lehrern“ setzt Becker dann offenbar alles auf eine Karte. Warnungen von Hermann Krings, seit 1970 Vorsitzender der Bildungskommission, schlägt er in seinem Schreiben vom 14. November 1972 in den Wind: „Ich persönlich glaube, dass Sie die Sache mit der Konfliktbewältigung überbewerten.“ An anderer Stelle macht er immerhin Zugeständnisse: „Trotzdem kann auch hier einiges geschehen, um die Darstellung weniger schreckhaft zu machen“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.6.).

Becker spürt das wachsende Unbehagen vor allem auf Seiten der CDU-Minister also sehr deutlich, scheint es in seinen Auswirkungen jedoch zu unterschätzen. So glaubt er offenbar, seine übliche Netzwerkarbeit werde auch im Fall der umstrittenen Empfehlung zur selbstständigen Schule funktionieren, und bittet am 29. Januar 1973 seinen Freund Richard von Weizsäcker um Unterstützung: „Die SPD-Kultusminister, die ursprünglich sehr skeptisch und ablehnend waren, haben sich jetzt alle zu dieser Empfehlung bekannt. Von den CDU-Kultusministern hat sich lediglich Hahn eindeutig festgelegt. (...) Du siehst hoffentlich aus diesem Brief, dass ich die CDU weiterhin ernstzunehmen entschlossen bin“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo Nr. 0.6.).

Die Empfehlung fällt in der Regierungskommission jedoch wenig später durch und wird von der Bildungskommission mit einem Minderheitsvotum verabschiedet; der Bildungsrat ist diskreditiert. In den Leitfadengesprächen taucht immer wieder die Deutung auf, der Spieler Becker habe sich in diesem einen, aber entscheidenden Fall verrechnet:

(Becker) hat kein Sensorium gehabt, dass dieses in den Verwaltungen nicht akzeptabel ist. Also die Reduzierung der Schulaufsicht, das war der Knackpunkt. Wo keiner mitgegangen ist. (...) Er hat mit allen geredet, und er hat den Fehler gemacht, dass er seine jungen Assistenten zu weit nach vorne gepusht hat. Also die waren Stimmführer dann in den Kommissionen. Und das ging schief. Und er hat die Bildungskommission mit der Verwaltungskommission nicht mehr genau abgestimmt. Die Warnung war schon in der Partizipationsempfehlung, das erste Minderheitsvotum. Das hat er nicht begriffen, das hat er nicht als Warnsignal, der dach-

te, das könnte auch sitzen, oder von seiner Reputation her an die Wand drücken, und das ist schief gegangen. (...) Und dann war die Sache tot (43/2011).

Fest steht: Spätestens nach dem Scheitern der Partizipationsempfehlung realisiert Becker vollends den Ernst der Lage, ist jedoch offensichtlich nicht mehr in der Lage, die Situation zu retten. Statt dessen verfällt er in der Endphase des Bildungsrats in eine von ihm sonst nicht dokumentierte Larmoyanz – etwa, als er sich bei Hermann Krings laut Memo vom 25. Oktober 1974 beschwert, die Anfertigung der Protokolle werde langsam ein Stück „absurdes Theater. Nach 14 Tagen sind nicht einmal vernünftige Protokollentwürfe zu erhalten“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Nr. 72).

Unterdessen nimmt der politische Druck aufs Institut weiter zu: Die Bund-Länder-Kommission (BLK) fordert Becker mit Schreiben vom 5. September 1974 auf, die Bildungsrats-Drucksache Nr. 499/74 zurückzuziehen, da diese nach Ländern aufgegliederte Darstellungen der Finanzdaten für die Jahre 1972 und 1973 enthalte, deren Veröffentlichung aber die Länderfinanzminister in der BLK ausdrücklich nicht zugestimmt hätten (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Nr. 183).

Selbst in der Bildungskommission des Bildungsrats sieht Becker sich plötzlich mit dem Vorwurf konfrontiert, die Diskussion zu stark zu politisieren. So schreibt Erich-Wolfgang Hubrich⁹³, der in der Kommission als Berichterstatter über ein umstrittenes Gutachten Helmut Fends und des Institutsmitarbeiters G zum Vergleich der Gesamtschule mit dem traditionellen Schulsystem fungierte, am 5. März 1975, bislang sei es immer möglich gewesen, in der Bildungskommission kontroverse Standpunkte deutlich vorzutragen. „Andererseits habe ich nicht recht verstehen können, daß zu einem Zeitpunkt, da die Auseinandersetzung um die Zukunft des Bildungsrates voll im Gang war, in einer so kontroversen Frage wie der Gesamtschule nicht mit einer größeren politischen Behutsamkeit im Text argumentiert wurde“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Nr. 183).

Der Bildungsrat wird nach seiner zweiten Amtsperiode, die Ende 1974 ausläuft, nur noch um ein Jahr verlängert und dann endgültig abgeschafft.

⁹³ Über den Hintergrund Hubrichs, von Beruf Oberstudiendirektor, konnten trotz ausführlicher Suche kaum Informationen gefunden werden.

Es sollte deutlich geworden sein, wie sich die Grundstimmung am Institut, das Engagement von Institutsmitgliedern im Bildungsrat und die Haltung der Politik gegenüber dem Institut gegenseitig bedingten – im Guten wie im Schlechten. Im Jubiläumsband „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1963-1988“ (1989 : 23) resümieren die Autoren unter der Redaktion von Wolfgang Edelstein: „Auch wenn aus heutiger Perspektive der Erfolg des Bildungsrates weniger bedeutsam erscheinen mag, als seinerzeit von ihm erwartet oder ihm von den Gegnern einer auch maßvollen Bildungsreform zugeschrieben wurde, war es – nicht zuletzt wegen des Engagements des Instituts für Bildungsforschung – zumindest eine Nebenfolge seiner Tätigkeit, daß die wissenschaftliche Information über das Bildungswesen in allen Bereichen in kurzer Zeit das Niveau der internationalen sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion erreichte.“

Insgesamt muss jedenfalls festgehalten werden, dass spätestens mit dem Ende des Bildungsrats das Institut deutliche Einbußen hinsichtlich seines Einflusses auf die Politik hinzunehmen hatte – und diese auch mit dem taktischen Verhalten der Institutsmitglieder und vor allem Beckers in der Spätphase des Bildungsrats zusammenhingen.

Neben dem Bildungsrat sind jedoch noch weitere formale, öffentlich legitimierte Formen von Politikberatung zu nennen. In einer Bestandsaufnahme von August 1968 (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 31) führt Ingo Richter unter anderem auf, dass Becker zum Board of Governors des International Institute for Educational Planning der Unesco gehöre und in dieser Funktion an der Evaluierung der Unesco-Bildungsplanberichte über die UdSSR und Frankreich sowie den Bildungsplanbericht der OECD über Schweden teilgenommen habe. Zudem sei Edding Mitglied des Council of Consultants am International Institute for Educational Planning. Schließlich wurden ein Trendreport und eine international annotierte Bibliographie zur Hochschulforschung auf Anregung der Unesco angefertigt.

Im Tätigkeitsbericht des Instituts für 1971 werden neben dem Bildungsrat 14 weitere deutsche Institutionen genannt, in denen Mitglieder des Instituts bildungspolitisch tätig gewesen seien, darunter die Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (Edding), der „Kulturpolitische Beirat des Auswärtigen Amts“ sowie die „Kommission für Erziehungswissenschaften bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (Goldschmidt). Am aktivsten sind demnach Edding (vier Institutionen), Goldschmidt (fünf Institutionen) und Becker (drei Institutionen), wobei die Engagements sehr unterschiedlicher Art sind. So enga-

gieren sich Edding und Goldschmidt hauptsächlich in wissenschaftsimmanenten, forschungsbasierten Kontexten, während Becker und andere direkt die Politik beraten (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.4.). Dies gilt auch im internationalen Kontext: Laut Bericht Beckers an den Wissenschaftlichen Beirat des Instituts vom 28. September 1972 wurde Robinsohn 1971 zum Präsidenten der Comparative Education Society in Europe gewählt; Edelstein fungierte als ständiger Berater des isländischen Kultusministeriums; Goldschmidt hatte den Vorsitz der Deutschen Kommission zur Untersuchung von Fragen der Mitwirkung in Schule, Hochschule und Forschung in der BRD. Schließlich werden eine Vielzahl von Gutachten aufgeführt, die Institutsmitarbeiter im Auftrag der verschiedensten Institutionen und Regierungen angefertigt hätten – von Polen über Japan bis nach Tanzania (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.4.).

Die politikberaterischen Aktivitäten in dieser Phase der Institutsgeschichte sind so umfangreich, dass sich die Grundsatzkonferenz am 12. Juli 1972 gezwungen sieht, Standardverfahren zu ihrer Behandlung zu etablieren. Grundsätzlich wird dabei zwischen einem Typ I (Längerfristige Vorhaben in nebenamtlicher Tätigkeit entweder unmittelbar für politische Entscheidungsträger oder für politische Beratungsgremien) und Typ II (fremdfinanzierte Arbeitsvorhaben auf Vorschlag von außen oder auf Initiative von Institutsmitgliedern, die mehr als eine halbjährliche hauptamtliche Tätigkeit eines wissenschaftlichen Mitarbeiters erfordern). Beide Typen werden grundsätzlich als unproblematisch angesehen, allerdings wird strikte Transparenz eingefordert. Darüber hinaus gibt es bei Typ I lediglich die Auflage, mögliche Konflikte in der Evaluationskommission zu diskutieren, wenn die Forschungsstrategie des Instituts berührt werde (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.4.).

An dieser Stelle kann und soll keine Aussage zu der Frage getroffen werden, inwieweit die hier angeführten Formen der formalen, öffentlich legitimierten Politikberatung tatsächlich erfolgreich dem großen Ziel der meisten Institutsmitglieder in den Phasen I bis IV, die Bildungsreform mittels der Bildungsforschung voranzutreiben, gedient haben. Zweifellos aber haben die Institutsmitglieder an die Effektivität ihres Einsatzes geglaubt und ihr Engagement auch nach dem allmählichen Abflauen der Bildungseuphorie unvermindert fortgesetzt.

b) Die informelle, quasi-legitimierte Form von Politikberatung

Im Gegensatz zur formalen, öffentlich legitimierten Form von Politikberatung beruhte die zweite Variante nicht auf der Mitarbeit in staatlichen Institutionen und Beratungsgremien, sie

bestand auch nicht in der Verfassung von Auftragsgutachten für Regierungen, sondern in der Beteiligung an weniger formalisierten gesellschaftlichen Foren, die aber dennoch eine hohe faktische Legitimation hatten. Ein typisches Beispiel für diese Form von Politikberatung durch das Institut, die um 1970 ihren Höhepunkt erreichte, ist der bis heute existierende „Bergedorfer Gesprächskreis zu Fragen der freien industriellen Gesellschaft“: informell insofern, dass es sich um kein gewähltes oder in seinen Mitgliedschaften auf Dauer gestelltes Gremium oder Beratungsprojekt handelte; quasi-legitimiert insofern, dass Becker und andere Institutsmitglieder dort im Namen der Max-Planck-Gesellschaft auftraten und der Bergedorfer Kreis zudem an sich schon ein hohes Ansehen in Politik und Öffentlichkeit genoss.

In den ersten Jahren befasste sich der Bergedorfer Gesprächskreis vor allem mit Fragen der Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung, Demokratie, Innen- sowie Außenpolitik⁹⁴ und galt als ein zentrales Forum der Bildungsreform. In den Jahren danach hat der Gesprächskreis – analog zum Abflauen der Bildungseuphorie – einen thematischen Wandel durchgemacht, so dass sich heute auf der Website des Veranstalters Körber-Stiftung nur noch die Aussage findet, in dem Kreis diskutierten seit 1961 „hochrangige internationale Politiker und Experten in kleiner und vertraulicher Runde Grundfragen deutscher und europäischer Außen- und Sicherheitspolitik“ (Körber-Stiftung 2014). Ein letzter Widerhall der Ära Becker kann indes darin gesehen werden, dass mit Richard von Weizsäcker bis zu seinem Tod Anfang 2015 ein enger Vertrauter Hellmut Beckers Vorsitzender des Gesprächskreises gewesen ist.

Seine 41. Sitzung beispielsweise fand am 29. Mai 1972 unter der Überschrift, „Sprache und Politik: Können Begriffe die Gesellschaft verändern?“, statt. Referent war der bayerische Kultusminister Hans Maier, als Diskussionsleiter fungierte zum wiederholten Male Hellmut Becker. In dem gut 20-köpfigen Gesprächskreis saßen neben drei Vertretern des Instituts auch Pädagogen aus verschiedenen Universitäten (unter anderem Hartmut von Hentig, damals Universität Bielefeld), Journalisten (WDR, SPIEGEL) sowie weitere Repräsentanten aus Politik (Staatssekretär aus Niedersachsen) und Wirtschaft (Deutscher Industrie- und Handelstag).⁹⁵ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.4).

⁹⁴ Vergleiche Schreiben von Dr. Böhme an Hellmut Becker vom 17. August 1971 (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Becker Allg. Korrespondenz 1970-74 (499)).

⁹⁵ Interessant ist im Übrigen, dass die Institutsvertreter unter dem Label „Institut für Bildungsforschung“ auftreten, obwohl das Institut zu dem Zeitpunkt schon „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“ hieß.

Die Ausstrahlung eines solchen Diskussionsformats in die Politik hinein war zum damaligen Zeitpunkt eine mindestens dreifache: *Erstens* inszenierten sich die Vertreter des Instituts im direkten Gespräch mit Politik und Wirtschaft als Experten und kundige Ansprechpartner für künftige Bildungsfragen aller Art; *zweitens* fanden die Sitzungen zwar hinter verschlossener Tür statt, doch wurden die Gesprächsprotokolle anschließend veröffentlicht – was wiederum neue Anfragen für öffentliche Äußerungen nach sich zog. *Drittens* ließen sich auf der Grundlage und mit der Autorität der Marke „Bergedorfer Gesprächskreis“ anschließend weitere Publikationen veröffentlichen – die wiederum ihre massenmediale Beachtung fanden.

Ebenfalls als Formen informeller, quasi-legitimierter Politikberatung kann die häufige Teilnahme von Institutsmitgliedern an politischen Podiumsdiskussionen und Vorträge auf politischen Tagungen und Konferenzen gelten, sofern sie dort als offizielle Vertreter des Instituts auftraten und damit indirekt gesellschaftliche Legitimierung einforderten. Genau hier befindet sich auch eine Grauzone dieser Art der Politikberatung, die das Institut immer wieder in Misskredit brachte. In einem Vermerk der MPG-Generalverwaltung zur Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts am 30. Oktober 1967 heißt es, Becker habe sich zur Stellung des Instituts zu den Studentenunruhen geäußert. Er habe bei einer Versammlung aller wissenschaftlichen Mitarbeiter des Instituts darauf hingewiesen, „dass die Institutsleitung keinen Einfluss auf politische oder sonstige Betätigung der Mitarbeiter nehme, vorausgesetzt, daß das Institut und seine Hilfsmittel nicht mit herangezogen würden und daß diejenigen, die in dieser Weise tätig werden, dies nicht unter Bezugnahme auf ihre Zugehörigkeit zum Institut und als Ausfluß ihrer beruflichen Tätigkeit machten“ (AMPG, II. Abt. Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.3.).

Gerade in der Sorge, dieses Instrument der informellen, quasi-legitimierten Politikberatung unter dem Siegel „Max Planck“ könnte missbraucht werden, äußert sich, wie stark es zwischenzeitlich eingesetzt wurde. Immer wieder machten Institutsmitglieder von ihm Gebrauch, indem sie auf bildungsreformerischen Tagungen als Repräsentanten des Instituts auftraten, versprach doch der Einfluss auf den Verlauf der Bildungsreform und damit auf die Bildungspolitik dort ein sehr direkter zu sein – und immer wieder protestierte die MPG dagegen.⁹⁶

Ein weitere, gegen Ende der Phase IV wichtiger werdende Form der informellen, quasi-legitimierten Form der Politikberatung durch das Institut ist der erstmals 1980 erschienene

⁹⁶ Siehe hierzu auch Abschnitt 5.3.2.2.

und bereits ausführlich erwähnte Bildungsbericht, eine Zusammenstellung von aktuellem Datenmaterial sowie historischer und problemorientierter Abhandlungen zum Bildungssystem und eine Aufwertung des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes gegen Ende von Phase IV.

Veröffentlichungen wie diese haben die Öffentlichkeit und die Politik als Adressat – und eben nicht vorrangig eine wissenschaftliche Fachöffentlichkeit. Ihre Quasi-Legitimation finden sie wiederum in ihrer Form als Publikation aus einer Forschungseinrichtung der angesehenen Max-Planck-Gesellschaft heraus. In einem institutsinternen Konzept zum „Bildungsbericht 1984“ schreibt die Projektgruppe Bildungsbericht am 24. Februar 1981, Ziel des ersten Berichts sei eine analytisch-deskriptive Bestandsaufnahme unter Verzicht auf die Erarbeitung konkreter Veränderungsempfehlungen gewesen (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 30) – was auch als Kritik an der Politikberatung in Form von Gremien gelesen werden kann.

Die „Projektidee einer kontinuierlichen Bildungsberichterstattung“ taucht bereits 1977 in einem Papier mit dem Titel „Plan für die Null-Nummer eines Bildungsberichts“ auf (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 30). Ähnlich angelegte Veröffentlichungen auf der Grundlage von Empirie und Analyse hat es, wenn auch in begrenzterem Umfang, am Institut schon zuvor gegeben; keine jedoch wird von Hellmut Becker in vergleichbarer Weise gepusht – womöglich sogar in der Einsicht des Scheiterns bzw. der mangelnden Effektivität des hoch normativen Gremienansatzes des Politikberatungstyps a).

Damit ist zugleich auch die überfällige Aufwertung der Empiriker am Institut verbunden. Zum Erscheinen des Berichts hat das Institut sogar eine große Pressekonferenz organisiert, deren Einladungsliste rund drei Dutzend Namen umfasst – von der ZEIT über den SFB bis hin zur SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG. Die Max-Planck-Gesellschaft veröffentlicht eine Pressemitteilung unter der Überschrift „An der Schulwirklichkeit vorbeidiskutiert“ und erreicht damit ein großes Echo, wie die angefügten Clippings zeigen. In der Pressemitteilung heißt es, der Bildungsbericht verfolge die Absicht, mit der Beschreibung bewusster politischer Maßnahmen und ungeplanter Entwicklungen die Grundlage für ein sachliches bildungspolitisches Gespräch zu schaffen. Parallel sucht Becker um Besprechungen in der ZEIT und im TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT nach (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 30).

Mitten in seiner großen Krise und unmittelbar vor dem Generationswechsel versucht das MPIB also, sich mithilfe des Bildungsberichts ein Stückweit neu zu finden – und nimmt damit

den Neuanfang nach 1981 in Ansätzen vorweg, und dies durchaus erfolgreich, sowohl was die empirische Basiertheit als auch die Langfristigkeit der Beobachtungsperspektive angeht.

Seit dem Ende des Bildungsrats hat das Institut bis zu diesem Zeitpunkt keine vergleichbare Wahrnehmung mehr in der Öffentlichkeit und der Politik gefunden.⁹⁷

So beschwert sich der Berliner Schulsenator Walter Rasch in einem Schreiben an Becker vom 2. Dezember 1980 sogar, dass seine für die Planung zuständigen Mitarbeiter nicht zur Vorstellung des Bildungsberichts eingeladen gewesen seien – was Becker in seiner Antwort abstreitet (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 30).

c) Die informelle Politikberatung durch persönliche Ansprache und Beziehungspflege

Neben der Arbeit im Bildungsrat oder – grundsätzlicher – der formalen, öffentlich legitimierten Form der Politikberatung ist dieser Typ in den Phasen II bis IV der Institutsgeschichte sicherlich die wichtigste und zugleich – im Unterschied zum Wirken im Bildungsrat – die stabilste Form der Politikberatung: Sie beruht vor allem auf dem Netzwerk, das sich Hellmut Becker in Politik und Gesellschaft aufgebaut hat⁹⁸ und macht dadurch wie unter a) beschreiben die anderen Formen der Politikberatung erst möglich.

Becker berät Politiker von sich aus oder wird von ihnen um individuelle Beratung gebeten. So bittet ihn 1968 Paul Binder, der ehemalige Stellvertreter Carlo Schmidts in der ersten Nachkriegsregierung Württemberg-Hohenzollerns und zum Zeitpunkt seines Schreibens Mitglied des Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, in einem persönlichen Brief um Unterstützung. Becker solle eine langfristige Prognose und Zielprojektion für den Haushalt des Landes Baden-Württemberg bis zum Jahr 1981 machen und dabei die Frage beantworten, ob der Bedarf an Akademikern überhaupt so hoch angesetzt

⁹⁷ Dabei sollte die Rolle Peter Roeders nicht unterschätzt werden, der als eine Art „Spiritus Rector“ hinter dem Projekt steht. In der „Vorbemerkung zum Kolloquium über den Bildungsbericht“ vom 24. September 1980 schreibt er, eine Fortführung des Berichts hänge von der im Institut vorhandenen und dafür aktivierbaren Sachkenntnis ab sowie von der Möglichkeit der Zusammenarbeit mit externen Partnern. „Denn daß wir die Fortführung so wenig wie den vorliegenden Bericht allein leisten können, steht außer Frage. Ein wichtiger Grund dafür ist, daß die Berichterstattung sich nicht in der Kompilation vorhandenen und irgendwo dokumentierten Wissens erschöpfen kann, sondern ständig auf die Notwendigkeit eigener Forschung, zumindest in der Form der Sekundäranalyse, verwiesen ist. Aber schließlich liegt nicht zuletzt darin der Reiz einer derartigen Aufgabe für ein Institut für Bildungsforschung.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 30 (6)) Liest man Roeders Ausführungen, so wird deutlich, dass er im Bildungsbericht und dem sich andeutenden Generationswechsel eine Chance sieht, die von ihm durchgängig verfolgte Empirie wieder ins Zentrum des Instituts zu rücken. Die Rolle Beckers ist hier nur die eines Unterstützers bzw. Ermöglichers.

⁹⁸ Siehe hierzu die ausführlichen Erläuterungen in Abschnitt 5.4.2.1.

werden müsse, wie es das Kultusministerium getan habe (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Allgemeine Korrespondenz 1963-69).

Mit zahlreichen (Bildungs-)Politikern ist Becker freundschaftlich verbunden; Freundschaften, die den persönlichen Austausch über aktuelle politische Fragen und den gegenseitigen Rat als konstituierende Elemente haben. Hildegard Hamm-Brücher (FDP) zum Beispiel schickt Becker ihr Konzept „Offene Übergänge zwischen Schule und Hochschule und zwischen Hochschule und Beruf“ und erwartet seine Einschätzung; im Dezember 1972 sendet sie ihm vertraulich die FDP-Vorschläge „zur Verbesserung und Intensivierung des Zusammenwirkens von Bund und Ländern bei der Bildungsplanung“. (AMPG, II. Abt. Rep. ZA 80 Allgemeine Korrespondenz, 1970-74 (505)). Richard von Weizsäcker (CDU) wird ebenfalls wie erwähnt regelmäßig von Becker persönlich angeschrieben, wenn dieser bildungspolitische Anliegen hat.

Nur drei Beispiele, die für viele stehen und laut der Leitfadengespräche das „System Becker“ verdeutlichen – ein System gegenseitiger Abhängigkeiten und wechselseitiger Profite im Sinne der jeweils verfolgten Ziele. Ein früherer Mitarbeiter Beckers führt dazu aus:

„Die Bezahlung, verstehen Sie, in diesen Verhältnissen geht nicht nach Geld, sondern geht nach Leistungsaustausch. Äquivalententausch, Naturalwirtschaft. Die Naturalwirtschaft besteht darin, dass einer seine Kenntnisse, um seine Kommunikationen herzustellen, tauscht mit einem anderen, der es auch kann. Und so ist eine ganze Gesellschaft eigentlich im Gange, nehmen wir mal an, die Gräfin Dönhoff beispielsweise, die ist ja institutionell mit gar nichts verbunden, die ist keine Anwältin und so weiter, gehört aber zu diesem Netz. Dieses Netz ist dann zu Picht offen, der wiederum konkrete Interessen des Birklehoofs und der Privatschule verknüpft mit publizistischen Öffentlichkeitsinteressen und der gehört, glaube ich, auch zu den Göttinger Acht. (...) Adel-Austausch. Das ist eine Feudalgesellschaft, die lebt so.“ (32/2011)⁹⁹

Weniger elegant ist da schon, wenn einmal in persönlicher Ansprache negativer politischer Einfluss genommen werden muss – was Hellmut Becker zwar konnte, aber den Archivdokumenten zufolge nur selten getan hat. Ein Beispiel ist ein Schreiben Beckers vom 6. März 1972 an den „FAZ“-Herausgeber Karl Korn, in dem er sich über den Umgang mit Hildegard

⁹⁹

Für ausführliche Erläuterungen siehe Abschnitt 5.4.2.1. über die Bedeutung der Netzwerke am Institut.

Hamm-Brücher beschwert: „Ich habe gar nichts dagegen, wenn man Frau Hamm-Brücher in ihrer Arbeit oder Widersprüche in ihren politischen Reden kritisiert -“, sie jedoch in Verbindung mit einer vermeintlichen NS-Vergangenheit zu bringen, sei eine „negative Meisterleistung an Taktlosigkeit“. (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Allgemeine Korrespondenz 1970-74 (504)). Indem er sich für Hamm-Brücher in die Bresche wirft, die den Brief in Kopie ebenfalls erhält, verstärkt er ihre gegenseitige (positive) Verbundenheit und schafft darüber Raum für weitere künftige politische Einflussnahmen. Indem er dem dem „FAZ“-Herausgeber auf offiziellem Briefpapier des Max-Planck-Instituts schreibt, unternimmt er zugleich den Versuch, in quasi-legitimierter Form (negativen) Einfluss auf eine konservativ ausgerichtete öffentliche Bildungsberichterstattung zu nehmen, die in Rückkopplung die Politik beeinflusst. Schließlich verdeutlicht dieser Fall einmal mehr, dass Politikberatung sich nicht direkt an Politiker richten muss, sondern auch und häufig über Dritte, vor allem die Massenmedien, vermittelt werden kann.

Zuletzt soll hier beispielhaft ein weiterer Versuch von, wenn man so möchte, negativer Einflussnahme auf die Politik dokumentiert werden, diesmal nicht mit Becker selbst als Absender. Es handelt sich um einen von 22 wissenschaftlichen Mitarbeitern des Instituts verfassten Brief an Bundeskanzler Ludwig Erhardt vom 8. Juli 1965. Indem Erhardt die Demonstrationen von Studenten und Professoren gegen den „Bildungsnotstand“ als eine „hoffentlich nicht repräsentative Mehrheit“ bezeichnet habe, erkenne er die Realität: „Wir fordern Sie auf, Herr Bundeskanzler (...), in Ihrer Politik deutlich werden zu lassen, daß Sie den Problemen der Bildung und Ausbildung in der Bundesrepublik die gleiche Bedeutung beimessen wie diejenigen, die am 1. Juli demonstrierten“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 15).

Dieser Brief verdeutlicht einmal mehr, wie widersprüchlich Beckers Haltung als Institutsdirektor gegenüber dem politischen Engagement seiner Mitarbeiter war – und dass seinen Begehrungen zum Beispiel gegenüber dem wissenschaftlichen Beirat, eine politische Betätigung unter der Flagge des Instituts werde nicht geduldet, nicht zu viel Bedeutung beigemessen werden darf. Zugleich zeigt der Brief, dass die im Papier zur Grundsatzkonferenz geäußerte Einschätzung, die Aktivitäten der Institutsmitglieder in der Politikberatung seien extrem heterogen und unstrukturiert, zutrifft.

d) *Die informelle Politikberatung durch massenmedial vermittelte Äußerungen*

Diese spezielle Form der Politikberatung wird durch die anderen, unter a), b) und c) beschriebenen Formen überhaupt erst möglich, weil zu den Voraussetzungen, um als Wissenschaftler von den Massenmedien um Beiträge gebeten zu werden, erstens ein gewisser Bekanntheitsgrad, zweitens der Anschein von öffentlicher Legitimation – nicht etwa die tatsächliche wissenschaftliche Leistung – und drittens persönliche Beziehungen zu den Medienmachern gehören. Je mehr Voraussetzungen zusammenkommen, desto größer die Durchschlagskraft. Beispielfür die so umrissene Auswahllogik ist der Beitrag „Zehn prominente Kulturpolitiker antworten auf Fragen der ZEIT vom 26. September 1969 (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 515), in dem Becker sich als Repräsentant der Max-Planck-Gesellschaft zur Bildungsreform äußert. Abgesehen von dem kuriosen, aber ja inhaltlich nicht wirklich falschen Umstand, dass Hellmut Becker mit der Überschrift unter die Bezeichnung Politiker gefasst wird, ist die Gesellschaft, in der er sich mit seinen Äußerungen befindet, aufschlussreich: Hildegard Hamm-Brücher nimmt ebenso Stellung wie Ralf Dahrendorf oder der Vorsitzende des Deutschen Bildungsrates, Karl Dietrich Erdmann.¹⁰⁰

Das Medium ist ebenso wenig ein Zufall. Im Laufe der gesamten Geschichte des MPIB, vor allem aber in den Phasen I bis IV, haben Beiträge von Institutsmitgliedern in der ZEIT eine große Rolle gespielt – aus einem ganz einfachen Grund: Über viele Jahre hinweg nutzt Becker seine enge persönliche Beziehung zur ZEIT-Herausgeberin Marion Gräfin Dönhoff, bestellt regelrecht Platz für Beiträge, etwa in seinem Brief an ZEIT-Chefredakteur Theo Sommer, den „lieben Ted“, vom 1. Oktober 1976: „Ich würde gern irgendwann zwischen den Wahlen und dem Jahresende eine Seite mit dem Thema Bildungspolitik nach den Bundestagswahlen schreiben“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 537). Er schlägt Sommer ein neues Ressort mit dem Titel „Bildung und Wissenschaft“ vor (Schreiben an Theo Sommer vom 23. Dezember 1976, AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 515), empfiehlt mögliche Redakteure (Schreiben an Theo Sommer vom 3. März 1977, AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 537). Oder er tadelt seines Erachtens misslungene Artikel: „Manchmal frage ich mich, ob es nicht doch in der ZEIT eine Instanz geben sollte, die z. B. einen Artikel wie den von Frau Grunenberg über Herrn Kreibich, verhindert“ (Schreiben an Marion Gräfin Dönhoff vom 28. Dezember 1976, AMPG, II., Abt. Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 537). Aber auch mit dem SPIEGEL pflegt

¹⁰⁰

Siehe hierzu auch Abschnitt 5.4.2.1. zu den Netzwerken.

Becker einen regen Kontakt – etwa als er in einem im Januar 1973 eingesandten Beitrag ein neues Buch Hartmut von Hentigs bespricht, wiederum ein Mitglied seines Netzwerks (AMPG, II. Abt. Rep., ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 511). Insgesamt fällt auf, dass Beckers Aktivitäten in Richtung ZEIT an Intensität zunehmen, nachdem der Bildungsrat zu Ende gegangen ist – womöglich ein Versuch der Kompensation von verlorenem Einfluss.

Inhaltlich sind es immer die gleichen Themen, die Becker in seinen Zeitungsartikeln bedient und wofür seine Antworten auf die „drei Fragen“ der ZEIT geradezu idealtypisch stehen: „Von einer gründlichen Reform des Bildungswesens wird auch unsere Sozial- und Wirtschaftspolitik, ja sogar unsere Außenpolitik in einer Zeit abhängen, der Ausbildungskapazitäten auch international wichtiger sind als Regimentsstärken.“ Auf die Frage, was vor allem geschehen müsse, antwortet er laut Manuskript: „Durchsetzung der Chancengleichheit durch Ausbau der vorschulischen Erziehung und Ersatz des dreigliedrigen Schulwesens durch ein nach Wahl und Leistung differenzierendes Gesamtschulwesen“ und – wieder einmal – „Ausbau der Bildungsforschung zur besseren Klärung der Grundlagen einer aufgeklärten Bildungspolitik“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 515, „Antwort auf die drei Fragen“).

Wiederum kann und soll hier keine Aussage über die Wirksamkeit dieser Form der informellen, massenmedial vermittelten Politikberatung getroffen werden; dass besonders Hellmut Becker sie häufig und aufgrund seines Netzwerks virtuos eingesetzt hat, sollte jedoch deutlich geworden sein.

5.3.1.3 *Die Beziehungen zur Politik zwischen 1981 und 1989*

(und darüber hinaus)

Die in den Jahresberichten unter der Überschrift „Mitarbeit in Zusammenhängen außerhalb des Instituts“ jedes Jahr verzeichneten ehrenamtlich-beraterischen Aktivitäten der neuen Institutsdirektoren Baltes und Mayer, aber auch von Roeder und Edelstein (mit der Ausnahme Island) beschränken sich im Verlauf der 80er Jahre fast ausschließlich auf den wissenschaftlichen Bereich.¹⁰¹

¹⁰¹ Vergleiche zum Beispiel Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988: 62.

Explizite Aktivitäten in der Politikberatung können in den Archivunterlagen für diesen Zeitraum nicht nachgewiesen werden. Einziger, wenn man so möchte, halber Ausreißer ist Baltes' Eigenschaft als Sprecher der Arbeitsgruppe „Altern und gesellschaftliche Entwicklung“ in der Akademie der Wissenschaften zu Berlin.

Ganz anders bei den alten Direktoren Becker und Goldschmidt, die immer noch am Institut ein- und ausgehen und deren gesellschaftspolitischen Aktivitäten laut Jahresbericht auch 1988 noch umfangreich gewesen sind. Becker war demnach Mitglied in 24 Gremien, zumeist an der Schnittstelle von Politik, Gesellschaft und Wissenschaft. Eine weitere interessante Ausnahme im Institut des Jahres 1988 ist Jürgen Baumert, damals noch einfacher wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut, der an einem Projekt zur „wissenschaftlichen Beratung für die Berliner Gesamtschule“ beteiligt ist. Hier deutet sich womöglich schon die erneute Wende des Instituts hin zur Politikberatung an, die Baumert nach seiner Rückkehr als Direktor vollziehen wird und die in Abschnitt 4.8. bereits angesprochen wurde.¹⁰²

Im 1988 erschienenen Jubiläumsband „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1963-1988“ (1989 : 2) wird im Inhaltsverzeichnis das bereits zitierte Unterkapitel „Bildungsforschung und Bildungspolitik“ für die Phase vor 1980 angeführt; ein entsprechendes Unterkapitel für die 80er Jahre wird – offenbar bewusst – ausgelassen.

Ähnlich verhält es sich bei den Medienaktivitäten der neuen Direktoren. Selbst in Fachzeitschriften wie der NEUEN SAMMLUNG sind in den Archiven nur vereinzelt Beiträge von Baltes verzeichnet (siehe Schreiben von Baltes an die zuständige Redakteurin vom 7. September 1981, AMPG, II. Abt., Rep. Z188, Kasten 197, der Artikel in der NEUEN SAMMLUNG selbst liegt nicht vor). Im Verlauf der 80er Jahre veröffentlicht er einen einzigen Essay in der ZEIT mit dem schlichten Titel „Gerontologie“ (ZEIT Nr. 32/1984). Beide Beiträge sind von der Thematik her streng wissenschaftlich – einmal zu Forschungen über Life-Span-Development, einmal zur Gerontologie.¹⁰³ Eine Analyse aller jemals in der ZEIT erschienen

¹⁰² Zumindest Baltes und Mayer (bei letzterem mit der Ausnahme Wissenschaftsrat) halten sich auch noch 15 Jahre später aus der Politikberatung in Form von Gremien- oder Institutionenarbeit heraus. Im „Research Report 2003-2004“ des Instituts sind für beide erneut nur Aktivitäten in und für wissenschaftliche Institution genannt, bei Baltes gerade einmal acht an der Zahl – im Gegensatz zu Edelstein und vor allem zu Jürgen Baumert, der auf 25 Aktivitäten kommt, davon mindestens ein halbes Dutzend rein politikberatende Projekte – das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zum Beispiel oder die IGLU-Studie. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2005 : 306)

¹⁰³ Von Karl Ulrich Mayer konnte im MPG-Archiv für die 80er Jahre kein einziger in einem großen deutschen Medium veröffentlichter Artikel gefunden werden. Selbst wenn die Archivakten in Bezug auf die Zusammenstellung der erschienenen Zeitungsartikel nicht vollständig sein sollten: Der Unterschied zu den

Artikel zum MPIB zeigt zudem eine auffällige Lücke in den 80er Jahren (von insgesamt 177 verzeichneten Artikel erschienen nur 14 zwischen 1982 und 1990).¹⁰⁴ Vor diesem Hintergrund scheint die Schlussfolgerung gerechtfertigt, dass die Aktivitäten der neuen Direktoren in der Pressearbeit in den ersten Jahren nach 1981 äußerst gering waren.

Mutiger in Bezug auf Politikberatung im Allgemeinen und öffentlichkeitswirksame Aktionen im Besonderen wird die Institutsleitung erst wieder Anfang der 90er Jahre. Im April 1991 veröffentlicht „GEO“ ein Sonderheft zur Altersforschung und bittet darum, eine Reportage über das Institut machen zu dürfen. Ein ähnlicher Beitrag erscheint im November 1991 im STERN; in beiden Fällen wird Bezug genommen auf das kognitive Trainingsprogramme des Instituts – offenbar mit so durchschlagendem Erfolg, dass sich im Archiv ein Formbrief findet, mit dem Interessenten, die an solchen Trainingsprogrammen teilnehmen wollen, absagt wird (AMPG, II. Abt., Rep. ZA188, Kasten 197). 1996 veröffentlicht Baltes unter der Überschrift „Alter hat Zukunft“ einen weiteren Essay in der ZEIT (Nr. 35, 1996). Aber auch in all diesen Fällen gilt: Grundlage und limitierender Faktor aller öffentlichen Aussagen bleibt die eigene Forschung.

Selbst Baltes' bereits erwähnte Vizepräsidentschaft in der MPG ab 1994 kann nicht als Versuch der allgemeinen Einflussnahme auf die Wissenschafts- und Bildungspolitik gesehen werden, sondern lediglich als Bemühungen, das Institut und seine Forschungsarbeit abzusichern. Ansonsten hält er sich weiter von wissenschafts- und bildungspolitischen Gremien fern. Karl Ulrich Mayer hingegen weicht spätestens 1993 von dieser Linie ab, als er in den Wissenschaftsrat berufen wird und zwischen 1996 und 1999 als Vorsitzender der Wissenschaftlichen Kommission fungiert.

Dass es speziell Baltes dennoch gelungen ist, mit diesem fast politikberatungsabstinenten Ansatz einen enormen Einfluss auf die Sozialpolitik zu entfalten, ist umso bemerkenswerter. Seine meist englischsprachigen Artikel in Fachzeitschriften und seine fachwissenschaftlichen Bücher¹⁰⁵ entfalten gerade in ihrer Zurückhaltung, was politische Schlussfolgerungen anbetrifft, Glaubwürdigkeit und politische Durchschlagskraft, die in Form und Funktion jener des Bildungsberichts von 1980 nicht unähnlich sind. Begünstigt wurde Baltes' Erfolg Ende der

Jahren vor dem Direktorenwechsel ist in jedem Fall augenfällig.

¹⁰⁴ Vergleiche <http://www.zeit.de/suche/index?q=%22Max-Planck-Institut%20für%20Bildungsforschung%22&sort=aktuell&rezension=0&tmode=&from=01.01.1982&to=31.12.1990&p=2>, zuletzt abgerufen am 8.07.2014.

¹⁰⁵ Siehe zum Beispiel Altern und Alter Baltes 1996 sowie Baltes und Mayer 1996.

80er Jahre dadurch, dass mit Ursula Lehr eine bekannte Gerontologin zur Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit berufen wurde und 1989 den ersten Altenbericht der Bundesregierung initiierte. Doch selbst in der für den Altenbericht zuständigen Sachverständigenkommission wird nicht Baltes selbst Mitglied, sondern seine Frau, die Altersforscherin Margret Baltes.

5.3.1.4 Schlussfolgerungen und Rückbezug zur phänomenologischen Analyse

Nach 1981 tendierten die von der Institutsleitung gewollten und geförderten Aktivitäten der Politikberatung vorübergehend fast gegen null – wenn man das Fehlen entsprechender Belege in den Archivunterlagen als Nachweis für diesen Umstand nimmt. Eine solche Schlussfolgerung deckt sich mit den in den Abschnitten 4.6.3.2. angeführten wesentlichen Aussagen in den Leitfadeninterviews sowie den beschriebenen, sich radikal wandelnden politischen Rahmenbedingungen.

Umgekehrt erreichten die politikberaterischen Aktivitäten des Instituts in den Phasen II bis IV ihre größte Intensität. Dabei sollte eine Entwicklung in Form eines allmählichen Anstiegs und eines Rückgangs parallel zum An- und Abflauen der Bildungseuphorie in der Bundesrepublik deutlich geworden sein – mit einem bemerkenswerten erneuten Ausschlagen gegen Ende von Phase IV, der in der Veröffentlichung des ersten Bildungsberichts bestand.

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass die beobachteten Unterschiede der jeweils vorherrschenden Wissenschaftsverständnisse am Institut in den Phasen I bis IV auf der einen Seite und den Phasen V und VI auf der anderen Seite ihre Entsprechung in den tatsächlichen Aktivitäten von Institutsmitgliedern in der Politikberatung finden: eine große Intensität und Vielfalt der Formen, bei unterschiedlicher Durchschlagskraft, bis 1981; eine fast vollständige Abstinenz zumindest in der ersten Hälfte der 80er Jahre. Wiederum dient die als tiefer Einschnitt erlebte Zäsur des Direktorenwechsels und damit die Abgrenzung zwischen einem „alten Institut“ und einem „neuen Institut“ gemäß den Ergebnissen des Selektiven Kodierens als Wasserscheide.

Das Primat der Umsetzung der Bildungsreform mittels der Bildungsforschung vor 1981 kommt in der Gestaltung der Beziehungen des MPIB zur Politik ebenso deutlich zum Ausdruck wie das Primat der Grundlagenforschung nach 1981. Und auch wenn es vor allem seit

Beginn der 90er Jahre wieder zu Formen der Politikberatung kommt, unterscheiden sich diese doch grundsätzlich von denen vor der großen Zäsur.

5.3.2 Die Beziehungen zur Max-Planck-Gesellschaft

d) Wie lassen sich die Beziehungen zwischen dem Institut und der Max-Planck-Gesellschaft beschreiben? Wie wandelt sich dieses Verhältnis über die Jahre? Lässt sich ein Zusammenhang mit dem am Institut jeweils vorherrschenden Wissenschaftsverständnis herstellen?

Die Beziehungen zwischen dem Institut und der MPG sind im untersuchten Archivmaterial noch umfangreicher dokumentiert als die Beziehungen des Instituts zur Politik, was daran liegt, dass hier häufig die Korrespondenz beider Seiten vorlag und auf die Dokumentensammlungen beider Seiten zugegriffen werden konnte. Anders als in den Beziehungen zur Politik lassen sich nicht zwei, sondern drei Zäsuren feststellen, die jedoch nicht als gleichermaßen tief einzuschätzen sind. Insgesamt kann die Institutsgeschichte in Bezug auf die Beziehungen zur MPG also in vier Abschnitte untergliedert werden.

Der erste Abschnitt umfasst die Gründungsphase I und ist geprägt von einem komplizierten Zusammenspiel von Misstrauen seitens Teilen der MPG-Führungsspitze und ihrer gleichzeitigen Faszination mit der Person und dem Programm Hellmut Beckers, dem man am Ende nichts entgegensetzen kann. Grundlage der beschriebenen Komplexität sind einerseits die widersprüchlichen Wissenschaftsverständnisse von Institutsleitung und MPG-Führung, andererseits die Wahrnehmung unter anderem von MPG-Präsident Butenandt, sich dem starken gesellschaftlichen Sog des neuen Themas Bildung nicht entziehen zu können.

Erste Zäsur ist der Start des Bildungsrats 1966, der wiederum als sehr ambivalent wahrgenommen wird, insgesamt jedoch das Standing des Instituts in der MPG deutlich verbessert.

Der damit beginnende zweite Abschnitt dauert bis ungefähr 1970, gipfelt in der Aufnahme des Instituts als vollwertiges Mitglied der MPG und umfasst damit die Phase II der Instituts-geschichte.

Die zweite Zäsur ist als solche nicht ohne Weiteres zu erkennen, ergibt sich jedoch aus der nach 1970 zunehmend kritischen Haltung der MPG gegenüber dem Institut sowie den seit etwa 1975 nachweisbaren Bestrebungen, einen grundlegenden Umbau zu erreichen. Hierbei

spielt seitens der MPG besonders Reimar Lüst eine Rolle, der seit 1972 Präsident ist. **Der dritte Abschnitt** umfasst damit die Phasen III und IV.

Der vierte Abschnitt beginnt mit der tiefgreifenden Zäsur des Generationswechsel in der Leitung des Instituts um 1981, umfasst die Phasen V und VI und ist geprägt von der bis dahin größten Nähe zwischen Institutsleitung und MPG-Führung, die erstmals in über 20 Jahren größtenteils dasselbe Verständnis von Wissenschaft teilen.

5.3.2.1 Die Beziehungen zur MPG zwischen 1958 und 1965

Die erste Erwähnung eines „Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ in den Akten der MPG lässt sich für den 2. Juni 1959 nachweisen, genauer gesagt in der „Niederschrift über die Sitzung des Verwaltungsrats“ der MPG. Darin steht: „Die Herren Carlo Schmid, Professor Heimpel und Professor von Weizsäcker haben den Antrag gestellt, eine Senatskommission einzusetzen, die die Notwendigkeit eines „Max-Planck-Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ prüfen soll. In einer ausführlichen Denkschrift werden die Aufgaben dieses neuartigen Forschungszweigs eingehend erläutert.“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Kasten 1). Weiter heißt es, der Verwaltungsrat halte die Problemstellung für „interessant und wichtig“ und schlage dem Senat die Einrichtung einer Senatskommission vor, der neben Schmid unter anderem MPG-Präsident Butenandt sowie der Berliner Bildungssenator Tiburtius angehören sollen.

In der Sitzung des MPG-Verwaltungsrates im folgenden Jahr heißt es laut Protokoll vom 17. Mai 1960, laut Heimpel sei die Senatskommission zu dem Ergebnis gekommen, „daß das Vorhaben von dem durch Herrn Hellmut Becker umrissenen Umfang noch der genauen Klärung nach Aufgabenstellung und organisatorischer Realisierbarkeit bedarf“ (AMPG, VR 1960, 43-47). In dieser Aussage kann eine erste Reaktion auf die immer umfangreicheren Denkschriften Hellmut Beckers gesehen werden. Hierzu sei auf die im Abschnitt 4.2.2. vorgenommenen Ausführungen verwiesen, die den innerhalb weniger Jahre auf 143 Seiten angewachsenen Umfang der Denkschrift thematisierten und eine Institutsstruktur, die so umfangreich wie ambitioniert war.

Offenbar wird der MPG spätestens zum Zeitpunkt der Verwaltungsratssitzung von 1960 klar, welche Dimensionen die vorgeschlagene Institutsgründung hätte – finanziell, organisatorisch, aber auch politisch. Damit taucht erstmals ein Konfliktthema auf, das die Beziehung zwischen

MPG und Institut über viele Jahre prägen wird: Einerseits hat die Leitung der MPG das Gefühl, einem so wichtigen und modernen Thema wie Bildungsforschung nicht einfach so eine Absage erteilen zu können; andererseits hat sie tiefe Bedenken und nimmt die kulturelle Sprengkraft wahr, die die Gründung eines politiknahen Instituts für die sich als politikfern definierende Forschungsorganisation haben könnte.

Die vermeintliche Lösung wird in zwei möglichen Kompromisslinien gesehen. *Erstens*: die Konstruktion eines Instituts, das der MPG angegliedert ist, aber nicht ihr zugehörig ist. Es sei durchaus denkbar, äußert Präsident Butenandt in derselben Sitzung des MPG-Verwaltungsrats, „daß die schließliche Gründung, falls es zu ihr kommt, in einem ganz anderen Rahmen, fern unserer Gesellschaft sich vollzieht.“ (AMPG, VR 1960, 43-47) *Zweitens*: die Beschränkung des Instituts auf Aufgabenstellung abseits des aktuellen politischen Geschehens. Generalsekretär Ballreich schreibt in einem Vermerk vom 27. Februar 1962, es müsse klar gestellt werden, „daß es nicht Aufgabe eines Instituts für Forschungen auf dem Gebiet des Bildungswesens sein kann, politische Tagesfragen zum Bildungswesen zu lösen.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.7.). Eine Beteuerung, die Butenandt und Ballreich noch zahlreiche Male wiederholen werden – und offensichtlich auch selbst glauben. Dass sie davon ausgehen, ausgerechnet Hellmut Becker werde ihnen diesen Wunsch erfüllen, ist erstaunlich.

Auf jeden Fall können derlei Versprechungen eines tagespolitikfernen Instituts und wie auch Butenandts Ansage, das Institut könne auch außerhalb der MPG gegründet werden, als erste Versuche der Beschwichtigung der MPG-internen Kritiker gewertet werden – von einem Präsidenten, der sich die ganze Gründungsphase über eher als Unterstützer Beckers präsentiert, gleichzeitig aber die politischen Widerstände innerhalb der Gesellschaft sieht.

Diese Widerstände zeigen sich zum Beispiel in der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion vom 16. Mai 1960. Im Protokoll wird Georg Schreiber vom Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht in Heidelberg mit der Auffassung zitiert, der „Antrag von Herrn v. Weizsäcker“ gehöre vor die Kultusministerkonferenz: „Die Max-Planck-Gesellschaft hat nicht die Möglichkeit, das Problem in die Hand zu nehmen. Das Richtige wäre nicht eine Institutsgründung, sondern eine Arbeitsgemeinschaft, an der die Kultusministerien der Länder (...) beteiligt seien“ (AMPG, Geisteswissenschaftliche Sektion 1960-1964). Laut Protokoll der MPG-Senatssitzung vom 24. Februar 1961 kritisiert Schreiber

die Zusammensetzung der Senatskommission „Bildungswesen“: „Diese müsse, um in einer so komplexen Frage zu einem überzeugenden Urteil kommen zu können, auf eine sehr viel breitere Grundlage gestellt werden. (...) Die in der Denkschrift niedergelegte Idee sei nicht originell. Man müsse bei dem eingeschlagenen Verfahren den Eindruck haben, daß sozusagen auf einem Nebenweg ein Max-Planck-Institut mit recht problematischer Zielsetzung getroffen werden solle.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.1 Kasten)

In der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion vom 16. Mai 1960 betont weiterhin ein „Prof. Makarov“ fast apodiktisch und ohne weitere Begründung, das Thema Bildungsfor-schung gehöre nicht in ein Max-Planck-Institut. „Herr Münch stimmt ihm zu“, heißt es im Protokoll weiter (AMPG, Geisteswissenschaftliche Sektion 1960-1964). Auch an der Person Hellmut Beckers entzündet sich die Kritik. Im Protokoll der Sitzung der Senatskommission „Institut für Bildungswesen“ vom 02. August 1961 werden Kritiker mit den Worten zitiert, gegen Becker könne eingewandt werden, dass er wissenschaftlich zu wenig ausgewiesen sei (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.1 Kasten).

Butenandts Strategie, zwei Kompromisslinien in die Diskussion einzubringen, scheint indes aufzugehen: Einige Monate später heißt es im Protokoll des MPG-Verwaltungsrats vom 5. Dezember 1961: Die Senatskommission „befürwortet die Gründung eines Instituts, das kein eigentliches Max-Planck-Institut sein, aber durch die Max-Planck-Gesellschaft betreut werden sollte.“ Als Begründung wird auf die Kritik der Kultusminister verwiesen, derzufolge „ein solches Institut kein Max-Planck-Institut sein (kann), ein solches Institut würde politische Vorentscheidungen treffen, die nur solche jeder Landesregierung sein können.“ (AMPG, VR 1961, 48-51)

In ihrem Votum nimmt die Senatskommission Bezug auf den zweiten Konflikt, der das frühe Institut (neben der Debatte um Beckers wissenschaftliches Standing) begleitet und auf den bereits in Abschnitt 5.3.2.1. verwiesen wurde: Die Kultusminister wollen kein Institut, das sie vorführt, das ihnen normative Vorgaben macht, denen sie sich, auch wenn sie sie inhaltlich nicht teilen, möglicherweise aufgrund gesellschaftlichen Erwartungsdrucks nicht entziehen könnten.

Dabei machen die Kultusminister inmitten der Verhandlungen einen interessanten Schwenk. Während sie noch Ende 1961 das Institut unbedingt aus der MPG heraushalten wollen, weil sie offenbar glauben, dann nicht ausreichend Zugriff auf die Leitung des Instituts zu haben,

machen sie ihre Zustimmung zum Institut nur drei Monate später (Beschluss der KMK von Ende März 1962 laut MPG-Verwaltungsratsprotokoll vom 22. Mai 1962, siehe AMPG, VR 1962, 52-55) davon abhängig, dass das Institut vollwertiges Mitglied in der MPG sein müsse – ganz offenbar im Sinne des von MPG-Generalsekretär Ballreich in Abschnitt 5.3.1.1. bereits zitierten Kalküls, die Planungen so doch noch zu töten.

Die Hoffnung der institutskritischen Kultusminister, die Skeptiker innerhalb der MPG würden diese Arbeit nun für sie erledigen, wird jedoch enttäuscht, weil Präsident Butenandt sich für das Institut in die Waagschale wirft. Er folgt damit dem Votum der Senatskommission, demzufolge die Aufgabe des Instituts wissenschaftlich sei und volle Unparteilichkeit verlange – womit nur die MPG in Frage komme „als die natürliche, vermutliche als die einzige Instanz in der Bundesrepublik“, die diese Arbeit betreuen kann“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr 0.1 Kasten). Hierzu sei ebenfalls auf den Abschnitt 5.3.1.1. und das dort wiedergegebene Wortgefecht zwischen Butenandt und den Kultusministern in der Sitzung des MPG-Senats vom 23. März 1962 verwiesen. Zwar entschließt sich der Verwaltungsrat am 22. Mai 1962 zu einem vorsichtig-diplomatischen Umgang mit den Kultusministern, um einen „Bruch mit den Kultusministern“ in dieser Frage zu vermeiden, und verweist die Frage der Gründung zunächst zurück an die Geisteswissenschaftliche Sektion – doch dieses Auf-Zeit-Spielen ist Butenandts einziges Zugeständnis an die Skeptiker innerhalb der MPG.

Butenandts eigene Haltung wird darin deutlich, dass er in derselben Verwaltungsratssitzung kurz zuvor noch gesagt hatte, es sei „zu hoffen, daß in der morgen stattfindenden Senatssitzung darüber (die Institutsgründung, JMW) Beschluss gefaßt wird.“ (AMPG, VR 1962, 52-55) Butenandt ist also zum Konflikt mit den Kultusministern bereit – eine erstaunlich klare und mutige Unterstützung der Institutsgründer angesichts des beschriebenen Umstandes, dass die Kritiker am Institut keineswegs nur in den Reihen der Politik, sondern auch in der MPG selbst stark vertreten waren.

Die Sektion besteht dann laut Protokoll der Verwaltungsratssitzung vom 22. November 1962 auf der Gründung als betreutes Institut – eine Linie, von der Butenandt nun nicht mehr abweichen kann. Schon am 13. April 1962 berichtet AH in einem Vermerk von einer „Besprechung mit Dr. Ballreich“, der fürchtet, ein Institut als vollwertiges MPG-Mitglied würde vermutlich in der Geisteswissenschaftlichen Sektion durchfallen.

Die jahrelangen Diskussionen innerhalb der MPG werden aufmerksam von der Gruppe um Institutsgründer Hellmut Becker verfolgt. Dass er hinter dem Gründungsvorschlag seines Freundes Carl Friedrich von Weizsäcker stand, sollte klar geworden sein. Auch Heimpel und Schmid sind, wie in Abschnitt 5.4.2. zu den Netzwerken erläutert werden wird, seinem Umfeld zuzuordnen. Immer wieder mischen sich vor allem von Weizsäcker und Becker, wenn es eng zu werden droht, in die MPG-internen Diskussionen ein, zum Beispiel mit den Ende 1960 vorgetragenen Gedankenspielen, das Institut könne sich ja statt der MPG auch die Thyssen-Stiftung als Partner suchen (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Kasten 1); ein entsprechender Antrag an die Stiftung wird vorbereitet. Hier wird ganz offensichtlich an jene Kräfte innerhalb der MPG appelliert, die Sorge haben, die Gesellschaft könne es sich nicht leisten, auf ein politisch so angesagtes Thema wie die Bildungsforschung zu verzichten.

Im Jahr 1962 dann haben laut Aktenvermerke fast im monatlichen Takt Gespräche mit MPG-Generalsekretär Ballreich stattgefunden. So berichtet zum Beispiel ein fünfseitiger Aktenvermerk ohne Unterschrift, der vermutlich ebenfalls von AH stammt, am 8. Januar 1962 über eine weitere „Besprechung mit Dr. Ballreich“, in der die Arbeitsteilung zwischen dem Institut und der HIPF besprochen wurde – um die in Abschnitt 5.3.1.1. beschriebenen Vorbehalte auszuräumen. Ebenso sei über „das Arbeitsverfahren“ in den Verhandlungen mit den Kultusministern gesprochen worden. Die beiden im MPG-Senat vertretenen Minister hätten bei der MPG einen schlechten Eindruck hinterlassen. „Ballreich und die anderen hatten den Eindruck, dass der SPD-Minister aus Angst vor der CDU gegen das Institut, der CDU-Minister aus Angst vor dem SPD-Minister für das Institut sprach.“ Am Ende folgt die Einschätzung, die MPG sei „noch nie so vorsichtig und behutsam vorgegangen wie bei der Planung des Instituts für Bildungsforschung. (...) Man darf dabei nicht vergessen, dass Ballreich publizitätshungriger ist als z.B. wir“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Becker, Kasten 1). In einem Vermerk vom 07. Mai 1962 berichtet AH von der Empfehlung Ballreichs an Becker, dieser müsse nicht unbedingt zur Generalversammlung gehen, aber es sei wichtig zu wissen, dass das MPG-Senatsmitglied Kurt „Hess zu den Befürwortern eines vollen Max-Planck-Instituts gehört. Er (Ballreich, JMW) hatte zwei Tage vorher mit Hess gesprochen und diese Einstellung nicht bemerkt.“ (AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Kasten 1)

So erweist sich das Jahr 1962 in den Beziehungen des späteren Instituts zur MPG als entscheidend: In ihm werden die Positionen innerhalb der MPG für und wider das Institut abschließend formuliert; hinter den Kulissen wird geschoben, und es wird an allen Enden Über-

redungsarbeit geleistet. Die Versprechungen, die von Butenandt, Becker und anderen abgegeben werden müssen, um die Skeptiker ins Boot zu holen, sind, wie sich später erweisen wird, nicht einlösbar. Es geht darum, die Gründungsabsicht in Einklang zu bringen mit dem in der MPG vorherrschenden, naturwissenschaftlich-positivistischen und vermeintlich politikfernen Wissenschaftsverständnis, das dem **Typ eins** der in Abschnitt 2.2.7. vorgenommenen Klassifikation entspricht. Die Skeptiker trauen Hellmut Becker als Person und mit seinem Programm nicht zu, sich in dieses Wissenschaftsverständnis einzuordnen – allen Beteuerungen Butenandts zum Trotz, der offenbar glaubt, Becker im Zaum halten zu können. Wer damals die Denkschriften der Institutsgründer gelesen hat, musste tatsächlich zu dem Ergebnis kommen, dass dies vermutlich kaum gelingen werde. Am profiliertesten hat dies womöglich der mehrfach zitierte, damals sehr einflussreiche ehemalige Zentrumsolitiker Georg Schreiber formuliert. Womöglich war Butenandt auch seinerseits weniger naiv und durch seine Verbundenheit zu Becker progressiver in Sachen Bildungspolitik als auf den ersten Blick ersichtlich.

In jedem Fall mag die Spekulation erlaubt sein, dass der Tod Georg Schreibers im Februar 1963 die Position der Skeptiker um das vielleicht entscheidende Quäntchen geschwächt hat. Die Gründung und die Berufung von Hellmut Becker zum geschäftsführenden Direktor wird im Protokoll des MPG-Verwaltungsrats vom 15. Juli 1963 mitgeteilt, nachdem kurz zuvor die Kultusminister der Länder ihren Finanzierungsanteil freigegeben hatten (AMPG, II. Abt., Rep. AA/B Bilfo, Nr. 0.7).

Der umfangreich beschriebene Konflikt innerhalb der MPG ist jedoch mit der Institutsgründung nur aufgeschoben und wird vor allem in Phase III und IV der Institutsgeschichte wieder deutlich zu Tage treten. Zunächst aber beschäftigen sich die MPG-Gremien in Bezug auf das Institut nicht mehr mit Grundsatzfragen, sondern mit Entscheidungen praktischer Natur: mit der Berufung der von Becker gewünschten Direktoren und, erstmals bereits im Juni 1964, mit einem Neubauvorhaben, da die vom Institut bezogenen Räume nicht mehr ausreichten (Verwaltungsratssitzung vom 9. Juni 1964, AMPG, VR 1964, 60-63).

5.3.2.2 Die Beziehungen zur MPG zwischen 1966 und 1970

1965 legt Hellmut Becker ein so genanntes Raumprogramm für den geplanten Institutsneubau vor, das eine Nutzfläche von 8500 Quadratmeter vorsieht – offenbar zur Überraschung des MPG-Verwaltungsrats. In einem Vermerk der Generalverwaltung vom 21. Juni 1965 ist zu

lesen: „Die Vorstellungen des Instituts über den Umfang, in dem das Institut auf weite Sicht betrieben werden soll, weichen von den ursprünglichen Vorstellungen, von denen wir bei der Gründung des Instituts ausgegangen sind, in gewissem Umfang ab.“ Später heißt es, Becker habe in einer Stellungnahme auf die Nachfragen des Verwaltungsrats geantwortet, die Größe ergebe sich fast vollständig bereits aus der vorgelegten Denkschrift; im Übrigen habe er begründet, warum in einzelnen Bereichen noch über diese hinausgegangen werden solle (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.5.). In unverhohlener Konsterniertheit richtet der Verwaltungsrat daraufhin eine „Expertenkommission zur Prüfung der Frage der endgültigen Größenordnung des Instituts für Bildungsforschung“ ein. In einem Schreiben an Becker vom 30. November 1965 berichtet der Sektionsvorsitzende Zweigert, die Expertenkommission sei zu dem Ergebnis gekommen, „dass die vorgeschlagene Größenordnung von 182 planmäßigen und etwa 56 außerplanmäßigen Mitgliedern zur Erfüllung der wichtigsten Aufgaben im Rahmen der Bildungsforschung notwendig ist.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.5)

Im Gegensatz dazu bezeichnet Präsident Butenandt laut Protokoll der Verwaltungsratssitzung vom 13. Dezember 1965 die Zahl der beantragen Planstellen weiterhin als „erschreckend hoch“, der Verwaltungsrat fordert von Becker eine Prioritätenliste an und will, analog zu Schreibers Forderung einige Jahre zuvor, weitere „außenstehende Persönlichkeiten“ um gutachterliche Stellungnahme zur Größenordnung des Instituts bitten (AMPG, VR 1965, 64-67). Tatsächlich gehörten der 10-köpfigen Größenordnungskommission laut Protokoll über deren Sitzung vom 27. Oktober 1965 mit den vier Direktoren, einem weiteren Institutsmitarbeiter und dem Gründungsinitiator Carlo Schmid mindestens sechs Personen an, die als nicht wirklich unbefangen gegolten haben können. (Vergleiche (AMPG, II. Abt. , Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.5.))

Ganz offensichtlich fällt das Einbeziehen außenstehender Persönlichkeiten ein zweites Mal aus. Denn laut Protokoll kommt der Verwaltungsrat schon am 10. März 1966 zu dem Ergebnis, dass sich die geforderte Personalstärke als notwendig erweisen dürfte und der Neubau – bei einigen Einschränkungen – entsprechend dimensioniert werden müsse (AMPG, VR 1966, 68-71).

Die Rekonstruktion der Entscheidungsfindung verdeutlicht damit einmal mehr die Ambivalenz der MPG gegenüber dem Institut – Skepsis, Distanz und am Ende doch eine überraschend schnelle Zustimmung zu den Plänen.

In einem von MPG-Generalsekretär Ballreich im Juni 1966 angeforderten Bericht, wie das Institut gegenwärtig organisiert sei, nimmt Becker erstmals auch zur Arbeit des Instituts im neu gegründeten Bildungsrat Stellung: „Das Institut sieht sich primär nicht zu unmittelbarer Beratung zu laufenden Bildungsfragen berufen. Dennoch können sich seine Mitglieder einzeln, aber auch gemeinsam dem Anspruch akuter Bildungsprobleme nicht entziehen. Dies gilt insbesondere für die Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bildungsrat“ (AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62). Eine Linie, die nun ganz offensichtlich abweicht von den früheren Erwartungen Butenandts, das Institut werde sich aus aktuellen politischen Fragen größtenteils heraushalten – und weil auch Becker dies weiß, dreht er die Argumentationskette geschickt um, indem er impliziert, nicht das Institut wolle Politikberatung betreiben, sondern sie werde ihm quasi aufgedrängt. Dass das nicht den Tatsachen entspricht, ist im Abschnitt 5.3.1.2. a) erläutert worden.

Obwohl sich die Befürchtungen der Skeptiker innerhalb der MPG also zu bewahrheiten beginnen, sind es günstige Jahre für Becker, um die in den Denkschriften verzeichneten Pläne zu verwirklichen. Die gesellschaftliche Stimmung dreht sich weiter in Richtung Bildungsreform und insgesamt einer gesellschaftlichen Öffnung, der sich die MPG weiterhin nicht entziehen kann. So lässt ihre Führung – oftmals mit mehr Unwillen als mit offener Begeisterung – das Engagement der Institutsmitarbeiter im Bildungsrat geschehen, begreift es vorübergehend womöglich sogar als politisch opportun – aber eben nur solange die gesellschaftliche Stimmung nicht dreht.

Es ist die gleiche Logik, die die MPG einer weiteren Institutsneugründung zustimmen lässt, der Gründung des „Instituts zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt“, die wiederum von Carl Friedrich von Weizsäcker beantragt wird (siehe Protokoll der Verwaltungsratssitzung vom 15. Juli 1968, AMPG, VR 1968, 76-80). Als Gegner der Gründung erweist sich dabei einmal mehr MPG-Vizepräsident Carl Wurster, ein Chemiker und zeitweiliger BASF-Vorstandsvorsitzender, der auch schon die Gründung des Instituts für Bildungsforschung extrem skeptisch begleitet hat und der es laut Protokoll für „gefährlich“ hält, „wenn ein Max-Planck-Institut solche Fragen bearbeiten würde im Hinblick auf Rückwirkungen, die die ganze Max-Planck-Gesellschaft betreffen.“ Am Ende der Verwaltungsratssitzung heißt es dennoch, MPG-Präsident Butenandt sehe sich durch den Verlauf des Gesprächs „nicht in seiner Überzeugung erschüttert, dass das Institut entsprechend dem Antrag (...) gegründet werden sollte.“ Erneut bringt Butenandt das schon beim Institut für Bil-

dungsforschung verwandte Argument, die MPG sei der beste Ort, wo das Institut „vor den drohenden Gefahren am besten geschützt“ sei.

Dass Butenandt als gewiefter Stratege in der Welle der gesellschaftlichen Öffnung mit-schwimmt, hat vermutlich nichts mit seinen eigenen Überzeugungen zu tun. Dass er nämlich im Kern angesichts von Studentenunruhen und Bildungsexpansion eine deutlich konservative Linie vertritt als das Institut, wird in seiner Rede anlässlich der 19. Jahrestagung am 1. Juli 1968 deutlich. Umfangreich von der Nachrichtenagentur dpa dokumentiert, sagt Butenandt: „Sollen unsere Universitäten im Jahre 1980 wirklich 500.000 Studenten ausbilden, oder sollen sie den Studenten zum kritischen Denken und zur Reflexion über das von ihm studierte Gebiet befähigen?“ Man könne beide Förderungen nicht gleichzeitig erfüllen, soll Butenandt laut dpa ergänzt haben – ein Satz, der sich in seinem Redemanuskript so allerdings nicht wiederfindet.¹⁰⁶

Entgegen der demonstrativen Unterstützung des Instituts durch Butenandt aus den beschriebenen strategischen Gesamterwägungen heraus verstärkt sich das Unwohlsein in der Spitze der MPG unterdessen weiter, wie ein auf den 21. März 1968 datiertes Schreiben des seit 1966 amtierenden MPG-Generalsekretärs Friedrich Schneider an Hellmut Becker verdeutlicht. Der Kurator beim Bremer Senator für Bildungswesen, H.W. Rothe, habe sich bei ihm, Schneider, beschwert, dass ein Mitarbeiter des Instituts für Bildungsforschung „in einer besonders kritischen Situation (...) höchst eigenartige Thesen“ vertreten habe. Laut der beigelegten Zeitungsartikel handelte es sich um BQ, der als Mitarbeiter des Instituts und Mitglied der Berliner „Kritischen Universität“ vorgestellt wird und über „verborgene Repression“ und „subtile Diskriminierung“ durch die „Herrschenden“ der Bundesrepublik gesprochen habe. Ausleseverfahren, Aufnahmeprüfungen und Klassenarbeiten sollten als Merkmale elitären Denkens boykottiert werden, berichtet der nicht weiter gekennzeichnete Zeitungsartikel weiter (AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, 62).

„Ich weiß, daß ich Dir damit keine Freude bereite, auf der anderen Seite mehrten sich die kritischen Stimmen über die politische Betätigung Deiner jüngeren Mitarbeiter“, schreibt MPG-Generalsekretär Schneider dazu in seinem Brief an Becker. „Kannst Du vielleicht einmal überlegen, ob es sich vermeiden ließe, daß die Damen und Herren, die auf solche Weise aktiv

¹⁰⁶ Siehe AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62: Hier finden sich sowohl eine Kopie der dpa-Meldung als auch ein Faksimile von Butenandts Redemanuskript.

werden, ihre Zugehörigkeit zu Deinem Institut wie ein rotes Tuch herumschwenken und auf diese Weise die ohnehin vorhandenen Affekte noch verstärken“ (AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62). Becker zeigt sich in seinem Antwortschreiben zunächst indigniert über die „leicht denunziatorische Weise“ der Beschwerde und lobt BQ als begabt und außergewöhnlich, da er auch seit vielen Jahren in der ZEIT schreibe. Dieser sei auf der Ankündigung zu der Veranstaltung nicht als Institutsmitglied identifiziert gewesen und habe die Zeitungsreporter zudem gebeten, seine Institutsmitgliedschaft nicht zu erwähnen – was die aber dennoch getan hätten. Dennoch könne er Schneiders Bedenken nachvollziehen, schreibt Becker weiter, doch sei erstens die Gruppe der im SDS aktiven Mitarbeiter mit drei von 70 Wissenschaftlern am Institut sehr gering, hinzu kämen „vielleicht weitere 4, (die) gelegentlich in ihrer Freizeit linke politische Vorträge halten oder Artikel schreiben“. Zweitens seien nicht die Mitarbeiter schuld, sondern die Einladenden, die sich wie im Fall BQ nicht an deren Bitte hielten, den Institutsnahmen aus den Veranstaltungsmoderationen herauszuhalten (AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62).

In einem internen Vermerk an Becker schreibt Robinsohn zu dem Vorgang: „Wahrscheinlich sind wir uns darin einig, daß der Komplex, über den wir ja oft genug gesprochen haben, nicht ganz so unproblematisch ist, wie er in der Statistik in Ihrem Brief an Herrn Schneider dargestellt ist“ (AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62).

Auch in der Sitzung des MPG-Verwaltungsrats vom 4. März 1968 wird die Problematik angesprochen. Der Physiker Werner Heisenberg fragt laut Protokoll nach der Berechtigung der „häufig zu hörenden Kritik an der Arbeit des Instituts“. Butenandt wiegelt ab und dreht die Diskussion weg von der Kritik an den vermeintlichen linken Strömungen: „Dass das Institut scharfer Kritik unterzogen werde, sei zu erwarten gewesen. Erstaunlich sei jedoch der Vorwurf der Ministerien, das Institut sei nicht zu ausreichend konkreten Entscheidungshilfen bereit, da in den Gründungsverhandlungen die Sorge der Ministerien vor unerbetenen Ratschlägen eine große Rolle gespielt haben.“ (AMPG, VR 1968, 76-80)

Tatsächlich hat sich die politische Großwetterlage in kürzester Zeit geändert – umso mehr Motivation für Butenandt, zum jetzigen Zeitpunkt die Kritik innerhalb der MPG unter Kontrolle zu halten. Entsprechend argumentiert er in derselben Verwaltungsratssitzung auch gegen vorgetragene Bedenken, das Institut vorschnell in die MPG zu überführen: Es arbeiteten ausgezeichnete jüngere Leute am Institut, die für die wissenschaftliche Zukunft des Insti-

tuts hoffen ließen. Explizit wird D genannt. Weiter heißt es: „Ein gewisses Eigenleben des Instituts bedaure Herr Becker selbst; es hätte möglicherweise durch die Gliederung des Instituts nach Projekten vermieden werden können.“¹⁰⁷ (AMPG, VR 1968, 76-80)

Geradezu wie eine Verbiegung mutet die Aussage Butenandts in der Niederschrift einer Verwaltungsratssitzung zwei Jahre später an, als er das Institut vor seinen Kritikern in Schutz nimmt mit dem Argument, dieses habe nun einmal, „obwohl es ein Forschungsinstitut sei, auch die Aufgabe übernommen (...), zu Tagesfragen, insbesondere als Berater des Bildungsrates, Stellung zu nehmen“ (AMPG, VR 1970, 85-88). Dass damit das Institut früheren Beuerungen Beckers und auch von Butenandt, es werde genau dies nicht tun, zuwiderhandelt, weiß der MPG-Präsident sicherlich genau.

1970 ist es soweit: Die Geisteswissenschaftliche Sektion beschließt in ihrer Sitzung am 10. Juni die Einsetzung einer Kommission, die auf der Grundlage von Experten-Gutachten prüfen soll, ob sich das Institut wissenschaftlich bewährt habe und ob dem Senat empfohlen werden solle, das Institut in die MPG zu übernehmen (AMPG, VR 1970, 85-88). Im November empfehlen die Geisteswissenschaftliche Sektion und dann auch der Verwaltungsrat dem Senat die Aufnahme des Instituts in die MPG. Laut Protokoll vom 23. November 1970 sagt Wurster im Verwaltungsrat allerdings, die MPG werde künftig sehr sorgfältig zu prüfen haben, welche Wissenschaftler an das Institut berufen werden (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.6.). Ein offensichtliches Zugeständnis an die Skeptiker, denen die Aufnahme des Instituts in die MPG damit schmackhaft gemacht werden soll, dass sie nun ja mehr Durchgriffsmöglichkeiten bekämen.

Am 17. Dezember teilt Butenandt Becker in einem Brief mit, dass der Senat die Aufnahme zum 1. Januar 1971 beschlossen habe – und dass nun die Direktoren zu wissenschaftlichen Mitgliedern berufen werden sollen. Aufschlussreich ist wiederum die Ambivalenz, macht Butenandt doch im gleichen Brief die Ankündigung, dass der wissenschaftliche Beirat des Instituts auf Wunsch des Senats umgebaut werden soll – in Richtung eines Diskussionsforums, „in dem die Vertreter der verschiedenen bildungspolitischen Zielsetzungen zu Wort kommen können und in der alle größeren Forschungspläne des Instituts diskutiert werden“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.3.). Ganz offensichtlich handelt es sich, dem zuvor

¹⁰⁷ Ein interessanter Seitenaspekt, wie Becker es schafft, hier (über Butenandt vermittelt) bereits quasi in einem Nebensatz die MPG-untypische Aufhebung der Abteilungsgrenzen vorzubereiten und auch noch so zu begründen, dass er damit Argumente der Institutskritiker zu bedienen scheint.

geschilderten Zugeständnis an die Skeptiker entsprechend, um die Bestrebung, das neue Institut, das einigen nicht ganz geheuer ist, stärker als bislang kontrollieren zu können und zugleich politisch mehr in die Mitte zu ziehen. Ein Kalkül, das zunächst nicht aufgeht, im Gegenteil: Nicht die MPG bekommt größeren Einfluss auf das MPIB, sondern linke Institutsmitarbeiter nutzen, wie im nächsten Abschnitt erläutert werden wird, die neue Stellung des Instituts, um basisdemokratische Initiativen in die MPG zu tragen.

So spielen beide Seiten, die MPG und das Institut, nicht wirklich mit offenen Karten. Im gegenseitigen Vorspiegeln von Tatsachen und Verbundenheiten, die einer eingehenden Betrachtung nicht standhalten, wird Ende der 60er Jahre die Zerbrechlichkeit ihrer Beziehungen deutlich, aber auch das Kalkül, von der jeweiligen anderen Seite zumindest für den Moment profitieren zu können.

5.3.2.3 Die Beziehungen zur MPG zwischen 1971 und 1980

In den 70er Jahren zerbricht dann tatsächlich die schmale Basis, auf der die MPG und das Beckersche Institut ihre Beziehungen gebaut haben. Der Auf- und Abstieg des Bildungsrats und seine Rolle für die Stimmung am Institut einerseits, andererseits das Kalkül der MPG, das Institut zu unterstützen, sind bereits ausführlich in den Abschnitten 5.3.1.2. a) bzw. 5.3.2.2. thematisiert worden. Die dominierenden Wissenschaftsverständnisse am Institut verschieben sich auch unter dem Eindruck des Scheiterns des Bildungsrats noch weiter weg vom maßgeblichen Wissenschaftsverständnis der MPG, das seinerseits Mitte der 70er Jahre eine Akzentverschiebung erfährt: Leendertz (2014: 112) schreibt, das Ende der Reformeuphorie in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik, das sich bereits Anfang der 1970er Jahre abzeichnete, habe vermutlich auch der MPG ihren kurzzeitigen „utopischen“ Schwung genommen. Sie habe sich in der Folge aus dem politisierten und politisierbaren Terrain bewusst zurückziehen wollen, um die Legitimation gegenüber ihren Geldgebern zu erhalten, wie Leendertz (2014: 111) vermutet, die das Starnberger Institut und das Berliner Institut für Bildungsforschung dadurch gleichermaßen unter Druck sieht.

Entsprechend geringer ist die Neigung der neuen MPG-Führung unter Präsident Reimar Lüst (ab 1972), vermeintliche linke Eskapaden von Mitarbeitern bei gleichzeitig mangelnder Effektivität in der Grundlagenforschung zu akzeptieren – tendiert doch der politische Mehrwert

des Instituts für die MPG allmählich gegen null und verkehrt sich in der zweiten Hälfte der 70er Jahre sogar in sein Gegenteil.

Am 23. März 1971 berichtet zum Beispiel ein Mitarbeiter der Kölner Industrie- und Handelskammer, dessen Unterschrift nicht entzifferbar ist, in einem Schreiben an den Kammerpräsidenten Otto Wolff von Amerongen, der zugleich als Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages fungiert, über die Situation in der MPG. Hintergrund sind Erwägungen, dass die Kölner Kammer förderndes Mitglied der MPG werden möchte. Der Unterzeichner rät davon ab, weil man mit der „Abteilung Bildungsforschung“ denkbar schlechte Erfahrungen gemacht habe. So habe ein Mitarbeiter des Instituts in der Kammer ein Praktikum gemacht, um dann in einem anschließend veröffentlichten Buch das Recht der Kammern zu bestreiten, auf dem Gebiet der Berufsausbildung bei der Rechtssetzung mitzuwirken. Es folgt eine vernichtende Kritik am Institut im Allgemeinen: „Wenn man darüber hinaus bedenkt, welche Anstrengungen zur Zeit unternommen werden, diese Vereinigung (die MPG, JMW) von links her zu unterwandern (Berufung von linksextrem argumentierenden Wissenschaftlern, ständige Kritik an Präsident Butenandt und den Vorständen von Hoechst und BASF, die im Rahmen der Max-Planck-Gesellschaft eine große Rolle spielen), muß man eine mögliche Mitgliedschaft der Kammer auch unter diesen Gesichtspunkten beurteilen. Sicher ist, daß man die Abteilung Bildungsforschung unter ihrem Leiter Professor Dr. Becker und die sehr wirtschaftskritisch eingestellten Professoren Dr. H und Dr. Edding nicht mit der Max-Planck-Gesellschaft gleichsetzen kann.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.1 Kasten)

Davon, dass der Brief seinen Weg zur MPG-Führung gefunden hat, kann ausgegangen werden, findet er sich doch im MPG-Archiv. Ebenso erscheint gesichert, dass er Butenandt und in der Folge Lüst gehörig Bauchschmerzen bereitet hat – geht es hier doch um einen führenden Vertreter der deutschen Wirtschaft und seine Haltung gegenüber der MPG, die negativ durch die Aktivitäten des Instituts von Hellmut Becker beeinflusst wird.

Am 17. August 1971 berichtet der Institutsmitarbeiter N von einem Gespräch „der sechs Delegiertenversammlungen mit Prof. Butenandt“. Dass nur sechs Institute solche Versammlungen aufweisen, zeigt bereits ihre besondere Stellung in einer Gesellschaft, die nicht nach basisdemokratischen Prinzipien organisiert ist und das offenbar auch mehrheitlich nicht sein möchte. N berichtet von einer „gewissen emotionalen Entspannung“ durch das Gespräch – was jedoch mehr auf die grundsätzlich vorhandene Anspannung hinweist. Man habe in dem

Gespräch noch einmal, so N, „unsere faktische Legitimation als Verhandlungspartner in der kommenden Reformdiskussion“ verdeutlicht (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 27). Laut dem von der MPG-Administration angefertigten Protokoll der Sitzung erklärte Butenandt, es solle „grünes Licht“ für möglichst viele Experimente in der inneren Organisation der Institute geben – solange diese im Rahmen der Satzung blieben (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 27).

Ein wieder einmal sehr ambivalentes Zugeständnis, das wohl auch mit der Rede des Bundesbildungsministers Leussink vor der MPG-Hauptversammlung am 25. Juni 1971 zusammenhängt. Darin hatte dieser laut Redemanuskript unter anderem betont: „Daß wir uns ganz allgemein mitten in einem Demokratisierungsprozess befinden, kann auch von den konservativsten Geistern nicht mehr bestritten werden.“ Bei Formen der Mitwirkung von Mitarbeitern innerhalb der MPG sollte die Möglichkeit für Experimente - „auch über das bisher Bestehende hinaus“ gegeben sein. Eine Rede, die von Mitarbeitervertreter N geradezu enthusiastisch aufgenommen und gegenüber den MPIB-Mitarbeitern entsprechend kommentiert wird (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 27). Noch, so offenbar Butenandts Kalkül, muss man sich dem Zeitgeist ein Stückweit unterwerfen.

Aber nicht allzu sehr: So lehnt der MPG-Verwaltungsrat am 9. März 1971 die Einrichtung eines Max-Planck-Instituts für politische Wissenschaft einstimmig ab (AMPG, VR 1971, 89-92). Gleichzeitig weist Butenandt das MPIB wiederholt darauf hin, sein politisches Engagement in der Beratung nicht zu übertreiben. So sagt er in der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts am 8. November 1971 laut Protokoll, es könne nicht Aufgabe des Instituts sein, zu Tagesfragen Stellung zu nehmen, vielmehr müsse es sich auf langfristige Projekte konzentrieren“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 1.2.). Aufschlussreich ist, dass sich Butenandt also gegenüber dem Institut an die ursprüngliche Aufgabenzuweisung des Instituts sehr wohl erinnert, während er nach außen, also etwa im MPG-Verwaltungsrat, wie beschrieben die Doppelfunktion von Forschungsinstitut und Berater des Bildungsrats betont – als sei dies eine Selbstverständlichkeit. Er laviert also weiter zwischen seinen eigenen wissenschaftstheoretischen Grundüberzeugungen und den gefühlten Erwartungen der Politik Anfang der 70er Jahre.

Am 13. März 1972 stellt der MG-Verwaltungsrat fest, dass die Kosten für den Institutsneubau aus dem Ruder laufen, eine Steigerung um 20 Prozent gegenüber der Schätzung von 1970 sei zu beobachten, dazu komme auf Wunsch des Instituts noch ein Erweiterungsbau. Der Rat

beschließt, die Bauarbeiten fortzuführen, die Kosten jedoch auf maximal 12 Millionen DM zu begrenzen. Dies müsse den Institutsdirektoren klargemacht werden (AMPG, VR 1972, 93-95).

Dass sich die Delegiertenversammlungen wenig später, bei ihrem zweiten Delegiertentag am 11. und 12. Mai 1972, für eine Demokratisierung auch der zentralen Gremien der MPG aussprechen (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 27), dürfte vielen in der MPG-Führung dann als rote Linie erschienen sein, denn in der Folge verändert sich ihre Politik auch gegenüber dem MPIB schrittweise. So lehnt der MPG-Verwaltungsrat, inzwischen ist Lüst MPG-Präsident, am 28. November 1972 den Antrag des Instituts ab, Mitglied in der International Federation of Institutes for Advanced Studies zu werden – einer, wie es heißt Vereinigung mit dem Ziel, „auf überstaatlicher Basis interdisziplinär zusammenzuarbeiten und auf diese Weise einen Beitrag zur Lösung der dringendsten Weltprobleme zu leisten“ (AMPG, VR 1972, 93-95).

Auffällig ist ferner, dass das Institut in den Protokollen der MPG-Gremien über weite Teile der Jahre 1974 bis 1977 kaum noch erwähnt wird. Da Aussagen in den Akten fehlen, wurde Präsident Reimar Lüst im Rahmen der Recherche zu dieser Arbeit um ein persönliches Interview gebeten. Darin führt er unter anderem aus, dass „für uns Naturwissenschaftler“ das Institut in jenen Jahren „sozusagen die zweite Geschäftsstelle des Bildungsrats“ gewesen sei. Gleich nach seinem Amtsantritt sei er „mit voller Wucht“ mit den Forderungen der Starnberger und des Berliner Instituts konfrontiert worden, eine Drittelparität in den Gremien der MPG einzurichten. Er sei dann sofort zum Institut nach Berlin gefahren, „um mit den Mitarbeitern zu reden, wie sie sich das vorstellen“ (26/2011).

Der Abschied Eddings 1977 habe seine Skepsis verstärkt, was die Forschungsarbeit des Instituts angeht. Edding habe ihn wirklich als Fachmann überzeugt. „Er war sehr nüchtern, klar und was er über Bildungspolitik damals sagte, das fand ich überzeugend. Becker war eigentlich immer politisch beeinflusst. Ich bin ein Doktorand von Carl Friedrich von Weizsäcker gewesen, und deswegen war mir seine Stellung durchaus bewusst. Er war der Tonangebende und nicht Edding im Fall der Bildungspolitik.“ (26/2011)

Bei den Neuberufungen sei es deshalb darum gegangen, wie „man das absetzen könnte von der Politik“. Nachdem der Bildungsrat aufgelöst worden war und die Bildungspolitik „ins Gezänk der Parteien geraten war“, sei das Institut „wie stecken geblieben“ erschienen. Man

sei es Leid gewesen, „ständig irgendetwas Neues, Alarmmeldungen zu hören, wie schlecht es war und so weiter. Die Bildungspolitik hatte man satt bis hierhin.“ (26/2011)

Spätestens 1975 ist damit der Bruch da zwischen Institut und MPG. Klar ist: So, wie es war, kann es nicht weitergehen. Der Widerspruch zwischen den dominierenden Wissenschaftsverständnissen am Institut und in der MPG kann nun nicht mehr überbrückt werden, weil die MPG keinen politischen Nutzen mehr aus dem politischen Engagement des Instituts zieht – im Gegenteil. Eine sehr ähnliche Entwicklung lässt sich für die zweite Hälfte der Siebziger Jahre wiederum für das Starnberger Institut nachweisen, wobei Lüst eine vergleichbare Rolle spielt. Leendertz (2014 :112) schreibt: „Der Wunsch nach mehr „empirischer Forschung“ - wobei nicht genauer spezifiziert wurde, was darunter konkret zu verstehen sei – wurde bereits in den Verhandlungen über die Zukunft des Starnberger Instituts artikuliert. (...) Die Kritik richtete sich gegen ein geisteswissenschaftliches Verständnis von Sozialwissenschaft. (...) Sozialwissenschaft „im engeren Sinne“, so dürfen wir vermuten, versprach aufgrund objektiver empirischer Methoden „valide“ Daten und Ergebnisse und damit ein gleiches Maß an Genauigkeit und „Wahrheit“ wie die vermeintlich „wertfreien“, „exakten“ Naturwissenschaften.“

Die Berufung Roeders 1973, so Lüst (26/2011), sei bereits ein erster Schritt in die richtige Richtung gewesen, ein ernstzunehmender Empiriker, einer der nicht bereits als links abgestempelt gewesen sei, aber die MPG-Spitze habe angesichts der politischen Großwetterlage nicht mehr nur „Erziehungspädagogik“ am Institut haben wollen. „Das erschien einfach nicht mehr ausreichend. Nachdem der Bildungsrat aufgelöst worden war, sah man nicht, dass das noch wirklich wissenschaftlich etwas Neues bringen würde.“ Und dieser eine Wissenschaftler, dem man zugetraut habe, das Institut von der Politik abzusetzen, sei dann Paul Baltes gewesen. Lüst (26/2011): „Das war das Überzeugende an Baltes, seine empirische Forschung mit dem Alter, das war gute Forschung.“ Empirisch solide sei das gewesen. „Und Bildung war was ganz anderes.“

Womöglich ist es die Rettung für das Institut: Während die Schließung des (seit 1980 so heißen) Starnberger Max-Planck-Instituts für Sozialwissenschaften vorangetrieben wird, ist

in den Protokollen der MPG-Gremien niemals explizit die Rede von einer Schließung des Instituts für Bildungsforschung – wohl aber von personellen Kürzungen.¹⁰⁸

Aus den Unterlagen geht weiterhin hervor, dass Becker sich ebenso wie Goldschmidt innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Sektion in den Jahren 1978 bis 1981 durchgehend an der Diskussion über seine eigene Nachfolge beteiligt und dabei nicht ein einziges Mal eine offen ablehnende Haltung eingenommen hat, sondern im Gegenteil – und ebenfalls wie Goldschmidt – die Berufung von Baltes unterstützte (AMPG, Geisteswiss. Sek. 78/79 sowie AMPG, Geisteswiss. Sek. 80/81). Lüst (26/2011) berichtet, Becker sei mit den Veränderungen einverstanden gewesen, weil „ihm viel wichtiger war, dass das Institut überlebte.“

Aufschlussreich ist demgegenüber, dass Becker sich in der institutsinternen Grundsatzkonferenz am 19. Juni 1979 laut Protokoll sehr viel distanzierter über den Beschluss zur Berufung von Baltes (und Schluchters) äußert. In der Begründung der Berufungskommission könne es seiner Meinung nach insbesondere beim Abschnitt zur „Straffung der Forschungsarbeit und Stärkung des Forschungspotenzials durch disziplinäre Konzentration“ nur um ein Missverständnis der Arbeit interdisziplinärer Institute handeln. Dies würde den Prinzipien des Hauses widersprechen, dies habe er auch in der Sektion vorgetragen (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 89). In den Sektionsprotokollen lassen sich diesbezügliche Äußerungen Beckers jedoch nicht nachweisen. Goldschmidt dankt laut Protokoll der Sektionssitzung vom 30. Januar 1979 – „wie vor ihm auch Herr Becker“ – sogar der Berufungskommission für „das Verständnis für die Probleme des Instituts“ und erklärt sich mit dem Vorschlag auch in Bezug auf die Struktur „voll einverstanden“ (AMPG, Geisteswiss. Sek. 78/79).

Also changierte nicht nur Butenandt in seiner Haltung zum Institut, je nachdem ob er mit MPG-Gremien oder dem Institut sprach – Becker und Goldschmidt taten zumindest in einigen Situationen dasselbe.

Mutiger verhält sich Becker in seiner Abschiedsrede am 27. Mai 1981, als er auch MPG-Präsident Lüst im Publikum weiß. Er verteidigt die umfangreiche Mitwirkung der Wissenschaftler in den Entscheidungsprozessen des Instituts, „die davon ausgehen, daß Forschung nur in Gemeinschaft selbständig arbeitender Menschen möglich ist.“ Gleichzeitig wider-

¹⁰⁸ Vergleiche hierzu auch Abschnitt 4.5.1. sowie AMPG, Geisteswiss. Sek. 78/79, Protokoll vom 30. Januar 1979. Die sich anschließenden Diskussionen um die Nachfolge Beckers und Goldschmidts und die Reaktion der Institutsmitarbeiter in den Protokollen der MPG-Gremien sind dort ebenfalls bereits geschildert worden.

spricht Becker der angestrebten Entpolitisierung der Forschungsarbeit und versucht ein weiteres Mal, eine Brücke zwischen dem Wissenschaftsverständnis des „alten Instituts“ und dem des „neuen Instituts“, das dem der MPG ja sehr nahesteht, zu bauen: „Wir verstehen uns als ein theoriegenerierendes Institut der Grundlagenforschung, aber wir dürfen die Konfrontation mit der Praxis des pädagogischen Alltags nicht aufgeben. (...) Darin liegt für uns selbst eine Bedeutung des Bildungsberichts und zu meiner Freude führt auch die neu hinzugekommene Forschung über life-span development unmittelbar wieder in die pädagogische Praxis.“ (AMPG, II. Abt., Rep. 43, Kasten 1)

Dass er in Bezug auf das Institut changiert, kann man von Lüst nicht sagen: Er scheint in seinen Ansagen gegenüber dem Institut, negativ wie positiv, durchgängig sehr eindeutig gewesen zu sein. Die – wie in Abschnitt 5.3.1.2. b) berichtet – kräftige Unterstützung der MPG-Generalverwaltung bei der Pressearbeit zum Bildungsbericht Ende Januar 1981 kann insofern als beginnende Wertschätzung für die sich abzeichnende neue Linie des Instituts bewertet werden, wie sie von Lüst und der weiteren MPG-Linie gewünscht worden war.

5.3.2.4 Die Beziehungen zur MPG zwischen 1981 und 1989

Der vierte Abschnitt in den Beziehungen zwischen dem Institut und der MPG beginnt mit der Zäsur des Direktorenwechsels um 1981. Wie im Abschnitt 4.5. beschrieben, nähert sich das Institut von seinem dominierenden Wissenschaftsverständnis, das mit der Chiffre „neues Institut“ bezeichnet wurde, erstmals dem Wissenschaftsverständnis der MPG an. Dieser Wandel liegt zum einen in der institutsinternen Dynamik begründet, die in Kapitel 4 und in Abschnitt 5.2. thematisiert wurde und auf einen grundlegenden Neuanfang fast zwangsläufig zulief; zum anderen hat MPG-Präsident Lüst angesichts der veränderten politischen Großwetterlage die Redisziplinierung und Entpolitisierung des Instituts mit Nachdruck betrieben, wie im vorhergehenden Abschnitt gezeigt wurde.

Mit Baltes wurde zugleich der von Lüst favorisierte Kandidat maßgeblicher Direktor am Institut. Mit Karl Ulrich Mayer setzt sich der Umbau fort. Die Argumente, die für Mayers Berufung angeführt werden, entsprechen der neuen, von Lüst vorgegebenen Prioritätensetzung: Mayers wissenschaftliche und persönliche Qualifikationen werden im Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion vom 02. November 1982 ebenso hervorgehoben wie

das „international hohe Ansehen des von ihm geleiteten Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen“ (AMPG, Geisteswissenschaftliche Sektion 1982-83).

Angesichts der beschriebenen personellen und inhaltlichen Umorientierung verwundert nicht, dass sich die Beziehungen zwischen Institut und MPG in den 80er Jahren und darüber hinaus bis mindestens Mitte der Neunziger Jahre zumindest auf der Leitungsebene sehr einvernehmlich, partnerschaftlich und nahezu konfliktfrei gestalten. Dass es innerhalb des Instituts eine starke Opposition zur neuen Institutsleitung und damit auch zur MPG-Führung insgesamt gab, die sich unter dem Chiffre „altes Institut“ zusammenfassen lässt, ist in Abschnitt 4.5. ebenfalls klar geworden.

Die Sozialwissenschaften in der MPG befinden sich demgegenüber in der ersten Hälfte der 80er insgesamt weiter unter Druck. Protokolle der MPG-Gremien belegen, dass man nach den Erfahrungen mit dem Berliner Institut, vor allem aber mit dem Starnberger Institut, starke Vorbehalte hatte vor weiteren unkalkulierbaren Experimenten mit neuen Instituten in den Sozialwissenschaften – in der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion vom 11. November 1983 konkret bezogen auf die beabsichtigte Gründung eines Max-Planck-Instituts für soziologische Forschung unter der Führung von Renate Mayntz, die laut Protokoll von Wolfgang Edelstein stark unterstützt wurde (AMPG, Geisteswissenschaftliche Sektion 1982-1983).

Der Kampf der Sozialwissenschaften um neue Anerkennung kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass Edelstein in der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion vom 01. Februar 1984 ihre Gleichbehandlung gegenüber den Naturwissenschaften fordert. Anlass ist die Auffassung des MPG-Senatsplanungsausschusses, an den Beratungen über das vorgeschlagene Institut sollten auch Vertreter der naturwissenschaftlichen Sektionen beteiligt sein – dies müsse dann aber auch im umgekehrten Fall gelten, so Edelstein (AMPG, Geisteswissenschaftliche Sektion 1984-85).

Es bleibt laut Protokoll auf lange Zeit der letzte offizielle Misston zwischen einem Mitglied des Instituts und der MPG insgesamt, denn die gewünschte Anerkennung der Sozialwissenschaften kommt von anderer Seite: als Folge ihrer Neuausrichtung. Dass Baltes bei der Umgestaltung der Sozialwissenschaften innerhalb der MPG insgesamt die Schlüsselrolle zufällt und er das Vertrauen des MPG-Präsidenten Lüst genießt, wird auch daran deutlich, dass er seit 1985 als Vorsitzender der Geisteswissenschaftlichen Sektion und zugleich als Vorsitzender der MPG-Kommission „Förderung der Sozialwissenschaften“ fungiert – übrigens ein ers-

tes äußeres Zeichen der Reputation und des Einflusses, das „sein“ Institut für Bildungsforschung innerhalb der MPG erlangt. Dass das MPIB, wie in Abschnitt 4.7. beschrieben, auch finanziell und personell floriert, kann dafür als weiterer Beleg einer wachsenden Machtbasis gelten.

Erster Höhepunkt der engen Verbundenheit von Institut und MPG ist die Wahl Baltes' zum MPG-Vizepräsidenten ab 1994, zweiter Höhepunkt die Vizepräsidentschaft Jürgen Baumerts zwischen 2006 und 2008. Wenn überhaupt bis 2010 (dem Abschied Jürgen Baumerts) von einer nochmaligen Krise zwischen Institut und MPG gesprochen werden kann, dann höchstens in Ansätzen in Bezug auf das Engagement des Instituts in und für die Pisastudie. Wie in Abschnitt 4.8. angesprochen, gibt es Hinweise darauf, dass dadurch der Generalverwaltung der Beziehung des Instituts zur Politik erneut zu eng geworden sein könnte. Ob dem tatsächlich so war, ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit und würde zum gegebenen Zeitpunkt eine eigene wissenschaftliche Untersuchung rechtfertigen.

5.3.2.5 Schlussfolgerungen und Rückbezug zur phänomenologischen Analyse

Wie schon in den Beziehungen zur Politik gestalten sich auch die Beziehungen zur Max-Planck-Gesellschaft analog zu den sich wandelnden Wissenschaftsverständnissen innerhalb des Instituts sowie zur politischen Großwetterlage insgesamt – allerdings mit einigen Besonderheiten. Die größte Besonderheit ist die Rolle von MPG-Direktor Butenandt, der sich in der Gründungsphase gegen massive Widerstände für das Institut einsetzt – und das, obwohl die politischen Rahmenbedingungen (sprich: die ablehnende Haltung der Kultusminister) dies noch gar nicht nötig machen. Dies ist umso bemerkenswerter, da Butenandt selbst nicht zum Lager der Bildungsreformer zählte. Zur Person Butenandts und seinen möglichen Beweggründen sei auch auf die Netzwerkanalyse in Abschnitt 5.4. verwiesen. Zweite Besonderheit ist, dass der Entzug der Unterstützung durch die MPG-Spitze nicht erst erfolgt, als der Bildungsrat gescheitert ist, sondern sobald mit Reimar Lüst ein neuer Präsident sein Amt antritt. Dies lässt nur die Schlussfolgerung zu, dass es nie wirklich eine gemeinsame Wertebasis zwischen MPG und MPIB gegeben hat – selbst nicht auf dem Höhepunkt der Bildungseuphorie. Der „utopische Schwung“, den Leendertz der MPG für die Zeit um 1970 herum zuschreibt, war also bezogen auf die MPG-Führung möglicherweise allein der Schwung der Person Butenandts.

Der mithilfe der phänomenologischen Analyse nachgewiesene Gegensatz der Kategorien „altes Institut“ versus „neues Institut“ samt aller ihrer Subkategorien (also der sie ausmachenden Wahrnehmungen und Auffassungen) entspricht in anderen Worten dem Gegensatz zwischen dem MPIB und der MPG vor 1981. Der jahrelange, mit zunehmender Dauer immer unproduktivere externe Konflikt wird also mit der laut Selektivem Kodieren grundlegenden Zäsur des Direktorenwechsels internalisiert, dadurch forciert und schließlich aufgelöst. Eine wirkliche gemeinsame Wertebasis zwischen MPIB und MPG existiert demzufolge erst ab 1981, und zwar in Bezug auf das zugrundeliegende Wissenschaftsverständnis wie auch die daraus folgende Forschungspraxis bis hin zur Ablehnung von Politikberatung.

5.4 Netzwerke, Personen und Zäsuren

Die beiden unter diesen Kapitelabschnitt gefassten Forschungsfragen der Gruppe 3 sind im bisherigen Verlauf der Arbeit bereits teilweise implizit, teilweise explizit, in jedem Fall aber umfangreich beantwortet worden. Darum wird im Folgenden die Frage zu den grundlegenden Zäsuren nur noch überblicksartig bearbeitet, jeweils mit Verweisen auf die ausführlichen Darstellungen.

5.4.1 Grundlegende Zäsuren in der Institutsgeschichte

g) Welche grundlegenden Zäsuren in der Institutsgeschichte lassen sich feststellen?

Insgesamt haben sich im Verlauf der Recherche mithilfe der Leitfadeninterviews und der Archivdokumente sieben Zäsuren ergeben, die sich bis auf zwei in der Aufteilung der Phasen der Institutsgeschichte zwischen 1958 und 1990 wiederfinden.¹⁰⁹ Im Einzelnen handelt es sich um:

1.) die **offizielle Gründung des Instituts** nach dem 15. Juli 1963. Diese Zäsur wird vom Autor dieser Arbeit jedoch als nicht besonders einschneidend angesehen, da sie logische Konsequenz der jahrelangen Bestrebungen der Institutsgründer war und, so unwahrscheinlich sie zur Zeit der ersten Denkschrift 1958 noch gewesen sein mag, als sie schließlich kam, in keiner Weise mehr als überraschend oder tiefgreifend empfunden wurde. Hierzu wird auf die Ausführungen in den Abschnitten 4.2. (Phase I: 1958 bis 1965), 5.3.1.1. (Die Beziehungen zur

¹⁰⁹ Die in Abschnitt 4.8. thematisierte Zäsur in Form der Rückkehr Jürgen Baumerts als Direktor ans Institut wird an dieser Stelle außen vor gelassen, weil sie streng genommen außerhalb des Untersuchungszeitraums liegt und zudem, wie in 4.8. erläutert, als äußerst schwach einzustufen ist.

Politik zwischen 1958 und 1965) sowie 5.3.2.1. (Die Beziehungen zur MPG zwischen 1958 und 1965) verwiesen.

2.) den Beginn des **Engagements von Institutsmitarbeitern im neu gegründeten Bildungsrat** ab 1. Januar 1966. Diese Zäsur wurde, wie in den Abschnitten 4.2.1. (zur Phase I) und 4.3.1. (zur Phase II) ausgeführt, als so grundlegend eingestuft, dass sie zur Abgrenzung der Phasen I und II der Institutsgeschichte herangezogen wurde. Zum Engagement der Institutsmitarbeiter siehe vor allem den Abschnitt 5.2.1.2.a) zur formalen, öffentlich legitimierten Form von Politikberatung im Zeitraum zwischen 1966 und 1980. Der Bildungsrat wurde auch deswegen als so wichtig eingestuft, weil die Mitarbeit des Instituts im Bildungsrat und die sich verändernden Wissenschaftsverständnisse unter den Institutsmitarbeitern eine sich wechselseitig beeinflussende Dynamik entwickelt haben. Auf die Reaktionen darauf seitens der Politik im Abschnitt 5.3.1.2. (Die Beziehungen zur Politik zwischen 1966 und 1980) und seitens der MPG im Abschnitt 5.3.2.2. (Die Beziehungen zur MPG zwischen 1966 und 1970) wird an dieser Stelle ebenfalls verwiesen.

3.) die **Aufnahme des Instituts in die Max-Planck-Gesellschaft** zum 1. Januar 1971. Zusammen mit dem Beginn der zweiten Arbeitsphase des Bildungsrats sowie der Ablösung der institutsinternen Abteilungsstrukturen wurde diese Zäsur ebenfalls als so wichtig angesehen, dass sie den Übergang von Phase II zu Phase III der Institutsgeschichte markiert. Siehe hierzu die Abschnitte 4.3.1. (zur Phase II), 4.4.1 (zur Phase III). sowie 5.3.2.2 (Die Beziehungen zur MPG zwischen 1966 und 1970).

4.) den **überraschenden Tod Saul Robinsohns** 1972 und die daraufhin folgende Berufung Peter Roeders zum Direktor, die ein erstes Stück „neues Institut“ im alten bedeutete. Hierzu wird auf die Abschnitte 4.4.1 (zur Phase III), 5.3.1.2 (Die Beziehungen zur Politik zwischen 1966 und 1980) sowie 5.3.2.3. (Die Beziehungen zur MPG zwischen 1971 und 1981) verwiesen. Zumindest für seine unmittelbaren Mitarbeiter ist der Tod Robinsohns ein tiefgreifender Wendepunkt gewesen, der auch in den Leitfadengesprächen zum Ausdruck kommt¹¹⁰, gleichzeitig bedeutet er den ersten Abschied von einem der Gründungsdirektoren. In der Logik der hier vorgenommenen Analyse ist die Zäsur allerdings von untergeordneter Bedeutung, da

¹¹⁰ Vergleiche zum Beispiel 16/2010.

Robinson niemals eine zentrale Rolle in der Institutsführung inne hatte und eher als Außen-seiter neben Becker gesehen werden kann.

5.) die **Auflösung des Bildungsrats** Ende 1975, die zugleich zum Symbol der abflachenden Bildungseuphorie in der Bundesrepublik wird (siehe 4.5.1 zur Phase IV und besonders 5.2.1.2.a) zur formalen, öffentlich legitimierten Form von Politikberatung im Zeitraum zwischen 1966 und 1980), am Institut eine zunehmende Ernüchterung (siehe 4.5.2 zur Phase IV) auslöst und zugleich zur Neubewertung des Instituts durch die MPG führt (siehe 5.3.2.3 zu den Beziehungen zur MPG zwischen 1971 und 1981). Diese Zäsur markiert den Übergang zwischen Phase III und IV der Institutsgeschichte.

6.) um den **Direktorenwechsel von Becker zu Baltes**. Wie in Abschnitt 4.6.3.4. (zur Phase V) ausgeführt, handelt es sich um die entscheidende Zäsur der Institutsgeschichte, die gleichzeitig Kernkategorie des Selektiven Kodierens im Rahmen der phänomenologischen Analyse der Leitfadengespräche war. Diese Kernkategorie, um die sich die Wissenschaftsverständnisse „altes Institut“ und „neues Institut“ in Phase V gruppieren, ist das gemeinsame Erlebnis des Direktorenwechsels als entscheidende Zäsur, als Kulminationspunkt eines schon vorher latent bestehenden Konflikts zwischen vermeintlich positivistischen Empirikern und Anhängern der Kritischen Theorie; zwischen Forschern, die Politikberatung als ihre zentrale Aufgabe sehen, und anderen, die eine solche Sichtweise ablehnen. Auch in Hinblick auf die Forschungsstrategie des Instituts sowie auf die Beziehungen zu Politik und MPG ist der Direktorenwechsel als zentrale Zäsur anzusehen, handelt es sich hier doch um die Internalisierung des Konflikts zwischen MPIB („altes Institut“) und MPG in die Institutsorganisation hinein. Der Direktorenwechsel prägt auch den Übergang von Phase IV zu V der Institutsgeschichte.

7.) die **Wiedervereinigung Deutschlands** und deren Auswirkungen: zum einen in Form der vorgenommenen Umstrukturierungen innerhalb der MPG, zum anderen durch den Wechsel zahlreicher langjähriger Mitarbeiter an ostdeutsche Wissenschaftseinrichtungen sowie umgekehrt durch den Zustrom von Wissenschaftlern aus den neuen Bundesländern (siehe Abschnitt 4.7. zur Phase VI). Diese Zäsur ist vergleichsweise schwach, weil sie wissenschaftlich gesehen keine wesentlichen Veränderungen oder neue Ausrichtungen ans Institut brachte. Sie wurde dennoch als Übergang von Phase V der Institutsgeschichte zu Phase VI markiert, um zugleich ein eindeutiges Ende des expliziten Untersuchungszeitraums für diese Arbeit zu definieren.

5.4.2 Die am Institut maßgeblichen Netzwerke

h) Welche Strukturen und Netzwerke waren im Laufe der Institutsgeschichte maßgeblich, und wie haben die beteiligten Personen diese Strukturen und Netzwerke im Sinne ihrer Ziele eingesetzt?

Im bisherigen Verlauf der Arbeit ist die große Bedeutung von Netzwerken für das MPIB in den verschiedenen Phasen seiner Geschichte deutlich geworden. Entlang der im Kapitel 4 angewandten Matrix sollen diese Netzwerke nun im Einzelnen beschrieben werden. Dafür werden die Phasen I bis IV (bis 1980) sowie V und VI (ab 1981) voneinander abgetrennt betrachtet, weil sich die maßgeblichen externen Netzwerke vor und nach der großen Zäsur des Direktorenwechsels grundlegend unterscheiden.

Um die Komplexität auf das Wesentliche zu reduzieren, werden im Folgenden auch nicht die Netzwerke der einzelnen Institutsdirektoren betrachtet werden, sondern lediglich die Netzwerke, in deren Schnittpunkten Hellmut Becker (bis 1980) und (ab 1981) Paul Baltes standen. Dazu zwei Einschränkungen: *Erstens* bedeutet diese Vorgehensweise keineswegs, dass Becker beziehungsweise Baltes automatisch Mittelpunkte der beschriebenen Netzwerke waren; *zweitens* werden Netzwerke von Institutsmitgliedern, die komplett getrennt von denen Beckers beziehungsweise Baltes' waren, nicht betrachtet. Allerdings wird durch die Schilderung der Netzwerke deutlich werden, dass dies keine für die Entwicklung des Instituts im Sinne der Fragestellungen dieser Arbeit maßgeblichen gewesen sein können.

Schließlich muss hinzugefügt werden, dass im Falle der Netzwerke die Zäsur von 1981, analog zu den Schlussfolgerungen in Abschnitt 5.3.2.5. eigentlich schon vorher und zwar schleichend beginnt: Mit dem Amtswechsel in der MPG-Präsidenschaft von Butenandt zu Lüst geht ein entscheidender Fürsprecher Beckers und des „alten Instituts“ verloren. Lüst sorgt insofern schon deutlich vor 1981 dafür, dass die einflussreichen Netzwerke der Becker-Ära ihren Einfluss einbüßen. Die Einteilung vor und nach 1981 darf in den folgenden Abschnitten daher nicht zu streng verstanden werden und dient vor allem der besseren Unterscheidung.

5.4.2.1 Strukturen und Netzwerke zwischen 1958 und 1980

Die hier vertretene These lautet, dass sämtliche für das Institut maßgeblichen externen Netzwerke in jenen Jahren in irgendeiner Weise mit der Person Hellmut Beckers verbunden waren. Dass Becker in, für und durch seine Netzwerke lebte und agierte, ist eines der beherr-

schenden Themen in den Leitfadengesprächen. Er tat dies ursprünglich vor allem aus seiner Rolle als Rechtsanwalt heraus, später aus seinen Funktionen als Direktor des Instituts und Mitglied des Bildungsrat – alles Funktionen, die ihm das notwendige soziale, kulturelle und damit symbolische Kapital im Sinne Bourdieus¹¹¹ gaben. Hierzu äußert sich ein langjähriger Vertrauter Beckers:

„Becker war in seiner Anwaltspraxis sehr auf Schwerpunkte orientiert, um die er sich auch sehr intensiv anwaltlich und inhaltlich kümmerte - Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft. Beispielsweise das Institut für Sozialforschung, dessen Syndikus er ja war, die Gründung der Hochschule für Gestaltung in Ulm, die Deutsche Erwachsenenbildung, also, der (...) deutsche Volkshochschulverband. (...) Dann die Privatschulen, Arbeitsgemeinschaft gemeinnütziger Privatschulen. Das ist sein Hauptarbeitsfeld gewesen.“ (32/2011)

Insgesamt konnten in einer Netzwerkanalyse, die auf den Leitfadengesprächen, Gremienprotokollen und anderen Archivdokumenten beruhte und in Abgleich mit weiteren Veröffentlichungen stattfand, mindestens 17 Personen identifiziert werden, die zum engen Unterstützerkreis Beckers und des Instituts gehörten und sich in acht informelle Netzwerke untergliedern. Zu allen acht Netzwerken gehört Hellmut Becker oder unterhielt zumindest enge Beziehungen zu ihnen.

Die acht Netzwerke gruppieren sich jeweils um folgenden Schwerpunkt und werden im Einzelnen kurz erläutert:

- a) frühe familiäre und freundschaftliche Verbindungen
- b) die Landschulheim-/Schulreformbewegung
- c) die Erwachsenenbildung
- d) Reichsuniversität Straßburg/Verbindungen aus der Nazi-Zeit
- e) die evangelische Kirche
- f) die Frankfurter Schule
- g) die Universität Tübingen

¹¹¹ Siehe hierzu Abschnitt 2.2.3.

h) der Bildungsrat

a) frühe familiäre und freundschaftliche Verbindungen

Über seinen Vater, den zwischen 1925 und 1930 amtierenden Kultusminister, hatte Becker sehr früh Zugang zu einem reformpädagogischen Netzwerk, in dem die Grenzen zwischen gemeinsamen Interessen und Freundschaften verschwammen. Gemeinsamer Nenner war vor allem die Verehrung des Dichters Stefan George und seiner geistigen Hinterlassenschaften. Zentrale Akteure in diesem Netzwerk waren die späteren „federal families“, wie Ulrich Raulff (2012 : II) sie im Vorwort zu seinem Buch „Kreis ohne Meister“ nennt: die Pichts, Beckers und von Weizsäcker. **Georg Pichts** und **Hellmut Beckers** Väter kannten sich aus der gemeinsamen Arbeit im Ministerium; über die Freundschaft zu Georg Picht lernt Becker die Familie von Weizsäcker kennen. Sowohl **Carl Friedrich von Weizsäcker** als auch **Richard von Weizsäcker** zählen zum engen Unterstützerkreis der Institutsgründung.

In der gemeinsamen Begeisterung für George und sein Ideal eines „Geheimen Deutschland“ teilten sie das Ziel, in einer Mischung aus der Verschwiegenheit eines Geheimbundes und der religionsähnlichen Beschwörung eines neuen, mit sich selbst im Reinen befindlichen Menschen eine bessere Gesellschaft des Geistes zu schaffen, orientiert an antiken Werten und unter Idealisierung des „Deutschen“. Auch Beckers enge und fürs Institut wichtige Freunde **Marion Dönhoff**¹¹² und **Carlo Schmid** gehörten zum George-Kreis. Viele der weiteren Netzwerke ergeben sich aus diesen ursprünglichen familiären und freundschaftlichen Beziehungen: so Beckers Interesse an Landschulheimen und der Schulreformbewegung insgesamt, die auf die Prägung durch die Arbeit seines Vaters, seinen eigenen Schulbesuch in Salem, vor allem und grundlegend aber auf die Auseinandersetzung mit dem Werk Stefan Georges zurückgeführt werden kann.

b) die Landschulheim-/Schulreformbewegung

Becker war Schüler in Salem und des Berliner Arndt-Gymnasiums. Beide Schulen stehen in Tradition der Landschulheime. In den 50er Jahren wurde Becker Rechtsberater der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime sowie des Bundes Freier Waldorfschulen und Ge-

¹¹² Zu ihrer Rolle siehe auch Maresch (2015), zu Dönhoffs Kontakten in den George-Kreis hinein und speziell zu Hellmut Becker siehe Harpprecht (2008 : 381).

schäftsführer der Verbände gemeinnütziger Privatschulen. Beckers Netzwerk um die Schulreformbewegung herum ist eng mit seinem familiären sowie dem mit dem George-Kreis verknüpften Netzwerk verbunden, da die Schulreform – wie die Bildungsreform insgesamt – für ihn ein Element war, um den Menschen besser zu machen. Raulff (2012 : II) zufolge wurde der Birklehof dabei zur „Versuchsanstalt einer neuen platonischen Geistesrepublik“. Ebenfalls enge Verbindungen zur Landschulheimbewegung hatten dementsprechend Beckers Unterstützer und Mitstreiter in Sachen Bildungsreform **Georg Picht** (Lehrer und Schulleiter am Birklehof), **Marion Gräfin Dönhoff**, die als ZEIT-Herausgeberin die „freien Schulen“ wiederholt pries, und **Richard von Weizsäcker**, ehemaliger Elternbeiratsvorsitzender der Odenwaldschule.

Heinrich Roth, der besonders in der Zeit an der HIPF die Schulreform vorantrieb, **Hildegard Hamm-Brücher** (Salem-Schülerin) und der hessische Kultusminister **Ludwig von Friedeburg** waren ebenfalls mit der Landschulheimbewegung verbunden und wertvolle Unterstützer Beckers beim Institutsaufbau, zählten jedoch wohl nicht zum George-Kreis.¹¹³ Verknüpft mit der Schulreform- und Landschulheimszene und befreundet mit Becker – allerdings auf den ersten Blick keine politisch wichtigen Unterstützer in Bezug auf das Institut – waren Gerold Becker und Hartmut von Hentig, wobei letzterer wiederum zum Teil lebenslange Freundschaften mit den fürs Institut wichtigen „Georgianern“ **Hermann Heimpel**, **Marion Dönhoff** und **Carl Friedrich von Weizsäcker** pflegte.¹¹⁴ Einen aufschlussreichen, allerdings auch sehr wertenden Überblick über mögliche Verknüpfungen in dem beschriebenen Netzwerk, hier unter dem Eindruck der Missbrauchsvorgänge an der Odenwaldschule, liefern Bartsch, Latsch, Verbeet und Wiegrefe (2010) im SPIEGEL.

c) die Erwachsenenbildung

Von 1956 bis 1974 war Becker ehrenamtlicher Präsident des Deutschen Volkshochschulverbands; ein Thema, das vor allem für **Georg Picht** von Bedeutung war.

d) Reichsuniversität Straßburg/Verbindungen aus der Nazi-Zeit

Hellmut Becker arbeitete seit 1941 als Assistent unter dem Staatsrechtler Ernst Rudolf Huber an der neu eingerichteten Reichsuniversität Straßburg. Sein Zimmergenosse dort war **Carl**

¹¹³ Zumindest fehlen hierfür eindeutige Belege.

¹¹⁴ Siehe Camman (2010) und Harpprecht (2008 : 89).

Friedrich von Weizsäcker. Zur gleichen Zeit trat **Hermann Heimpel** eine Professur in Straßburg an. Nach dem Krieg bat von Weizsäcker seinen Freund Hellmut Becker, seinen Vater Ernst von Weizsäcker im Wilhelmstraßen-Prozess zu verteidigen. Auf Wunsch von **Carlo Schmid** und wiederum von Carl Friedrich von Weizsäcker, beide wie er dem George-Kreis zugehörig, verteidigte Becker anschließend auch den SS-Standartenführer Martin Sandberger in einem Revisionsverfahren. Dass Becker selbst NSDAP-Mitglied war, wurde erst nach seinem Tod einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Die Gnadengesuche für Sandberger wurden bei **James B. Conant** eingereicht, ehemaliger Harvard-Präsident und zwischen 1955 und 1957 erster US-Botschafter in der Bundesrepublik.¹¹⁵

e) die evangelische Kirche

Hellmut Becker selbst hat nie ein hohes Amt in der Evangelischen Kirche bekleidet, doch bestehen starke Verbindungen über zahlreiche seiner engsten Unterstützer: **Richard von Weizsäcker** war Mitglied im Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), **Georg Picht** war Leiter der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft in Heidelberg, **Ludwig von Friedeburg** war Mitglied der Kirchensynode in Hessen-Nassau, **Joachim Tiemburtius** Mitglied der Bekenntenden Kirche, **Marion Gräfin Dönhoff** engagierte sich zumindest auf Kirchentagen. Wichtigste Anker am Institut waren, wie später noch erläutert werden wird, die Direktoren Robinsohn und Goldschmidt.

e) die Frankfurter Schule

Hellmut Becker war in den 50er Jahren als Justiziar des Frankfurter Instituts für Sozialforschung tätig und blieb der so genannten „Frankfurter Schule“ sein Leben lang eng, wenn auch nicht immer ohne Konflikte, verbunden. Zu den engsten Unterstützern des Instituts seitens der Frankfurter Schule zählten **Theodor Adorno**, **Max Horkheimer**, **Ludwig von Friedeburg** und **Jürgen Habermas**. Auch **Heinrich Roth** unterhält seit seiner Zeit an der HIPF enge Beziehungen zur Frankfurter Schule.

f) die Universität Tübingen

Hellmut Becker selbst hat nie in Tübingen studiert, aber das Netzwerk rund um die Universität Tübingen kann dennoch als eines der wichtigeren für die Geschehnisse des Instituts angese-

¹¹⁵ Siehe Raulff (2008: 404): „Becker betrieb seine (Sandbergers, JMW) Revision mit großem Engagement, und es dürfte sein Verdienst gewesen sein, dass diesem Todeskandidaten der Galgen erspart blieb.“

hen werden. In Tübingen studiert und/oder gelehrt haben **Konrad Zweigert**, **Carlo Schmid**, **Adolf Butenandt** und **Heinrich Roth**. Martin Sandberger war hier Schmidts Referendar. Kurzzeitig Rektor war Ludwig Raiser, der zugleich **Carl Friedrich von Weizsäcker** immer wieder eng an die Universität band, zum Beispiel über das „Memorandum der Acht“, das auch von Hellmut Becker unterzeichnet wurde.¹¹⁶ Ludwig Raiser ist Mitglied der gleichen Netzwerke wie Becker (etwa auch als Präses der EKD), aber trotz seiner Funktionen etwa als Vorsitzender des Wissenschaftsrats zwischen 1961 und 1965 nur am Rande von Bedeutung für das Institut. US-Botschafter **James B. Conant** ist Ehrenszenator der Universität Tübingen.

g) der Bildungsrat

Dass die Arbeit des Instituts und die des Bildungsrats vielfach verknüpft waren, ist bereits gezeigt worden. Vorgeschlagen hatte die Einrichtung eines solchen Gremiums **Georg Picht** in seiner Warnung vor der „Bildungskatastrophe“, **Heinrich Roth** wurde Mitglied, auch der Bildungsratsvorsitzende **Karl-Dietrich Erdmann** war ein wichtiger Verbündeter Beckers.

Die 17 wichtigsten Unterstützer des Instituts lassen sich nun in drei Sphären unterteilen und werden im Folgenden (wo möglich mit konkretem Bezug zum Institut) erläutert:

- a) in der MPG;
- b) darüber hinaus in der Wissenschaft;
- c) in Politik und Gesellschaft

a) in der MPG

Adolf Butenandt war von 1960 bis 1972 Präsident der MPG. Seine Rolle als Unterstützer Hellmut Beckers und des Instituts insgesamt kann, wie deutlich geworden ist, gar nicht hoch

¹¹⁶ Anhand des Memorandums wird ersichtlich, wie wichtig Beckers Netzwerke sind – so wichtig, dass er sogar mitten in der Institutsgründungsphase den Ärger der MPG riskiert. Am 29. Juni 1962 schreibt ihm MPG-Generalsekretär Ballreich in Reaktion auf Beckers Essay „Politik und Wissenschaft“, der am 1. Juni 1962 in der ZEIT erschienen ist. Darin begründet Becker das sogenannte „Memorandum der Acht“, das in Anlehnung an die Erklärung der Göttinger Achtzehn kurz zuvor entstanden war und in dem sich unter anderem Hellmut Becker, Georg Picht und Carl Friedrich von Weizsäcker gegen die nukleare Aufrüstung und für die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze aussprachen. Ballreich schreibt an Becker: „Ich weiß nicht, ob Sie wissen, daß ich eigentlich über das Memorandum der Acht nicht sonderlich glücklich war. Aber daß alle sofort davon begeistert sein würden, haben Sie ja wohl auch nicht angenommen.“ (AMPG, II. Abt., Rep. AA IB Bilfo, Nr. 0.4, ZEIT).

genug bewertet werden. So ist es sicherlich auch seinem Einfluss zu verdanken, dass die mehrmaligen Rufe gesellschaftsinterner Skeptiker, Entscheidungen in Bezug auf das MPIB auf breitere – externe – Grundlagen stellen zu wollen, nicht erhört wurden. Die gleiche Unterstützung ließ Butenandt auch dem Starnberger Institut¹¹⁷ zuteil werden. Über seine Motive kann nur spekuliert werden. Sicher war seine Einbindung in das Tübinger Netzwerk ebenso von Bedeutung wie seine enge Verbundenheit mit Carl Friedrich von Weizsäcker; darüber hinaus können die strategischen Erwägungen über die Positionierung der MPG in der Phase gesellschaftspolitischer Reformen genannt werden, die bereits in Abschnitt 5.3.2.5. beschrieben wurden. Dass Butenandt selbst ein Anhänger der Bildungsexpansion war, kann angesichts der von ihm gefundenen Zitate eigentlich ausgeschlossen werden.

Hermann Heimpel war Wissenschaftliches Mitglied der Geisteswissenschaftlichen Sektion und einer von drei Initiatoren, die 1959 den Vorschlag zur Institutsgründung an die MPG-Führung herangetragen hatten. Er gehörte der Senatskommission an, die die Notwendigkeit der Institutsgründung einschätzen sollte; er war seit 1964 stellvertretender Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts (vorgeschlagen von Hellmut Becker).

Carl Friedrich von Weizsäcker war Wissenschaftliches Mitglied der MPG über das Max-Planck-Institut für Physik in Göttingen, später dann Mitglied der Geisteswissenschaftlichen Sektion über das neue Max-Planck-Institut in Starnberg. Er war einer von drei Initiatoren, die 1959 den Vorschlag zur Institutsgründung an die MPG-Führung herangetragen hatten. Er gehörte der Senatskommission an, die die Notwendigkeit der Institutsgründung einschätzen sollte; er war Mitglied der „Expertenkommission zur Prüfung der Frage der endgültigen Größenordnung des Instituts für Bildungsforschung“. Leendertz (2014 : 109) bezeichnet von Weizsäcker gemeinsam mit Becker als Mittelpunkt des Unterfangens der MPG, wissenschaftliche Forschung auf aktuelle gesellschaftspolitische Fragen auszurichten, als Inbegriffe der „utopischen Episode“ der MPG (Kant u. Renn, zitiert nach Leendertz 2014 : 109). Sie seien „zwei miteinander befreundete Charismatiker“ gewesen, „auf deren Person die neuen Institute passgenau zugeschnitten waren.“ (Leendertz 2014 : 109)

Konrad Zweigert war Wissenschaftliches Mitglied und Vorsitzender der Geisteswissenschaftlichen Sektion und Mitglied des MPG-Senats. Er gehörte der Senatskommission an, die die Notwendigkeit der Institutsgründung einschätzen sollte; er war seit 1964 Vorsitzender des

¹¹⁷ Vergleiche Leendertz 2014 : 110.

Wissenschaftlichen Beirats des Instituts (vorgeschlagen von Hellmut Becker); er gehörte der „Expertenkommission zur Prüfung der Frage der endgültigen Größenordnung des Instituts für Bildungsforschung“ an.

b) darüber hinaus in der Wissenschaft

Theodor Adorno, stellvertretender Direktor des Instituts für Sozialforschung, schrieb – wohl auf Vorschlag Hellmut Beckers – ein positives Gutachten zu den Überlegungen einer Institutsgründung, gerichtet an die Senatskommission.

Karl-Dietrich Erdmann, Vorsitzender des Bildungsrats von 1966 bis 1970, wird 1970 von der zuständigen Kommission gebeten, ein Gutachten zu der Frage zu liefern, ob dem MPG-Senat empfohlen werden solle, das Institut in die MPG zu übernehmen.

Jürgen Habermas, Nachfolger auf Horkheimers Lehrstuhl am Institut für Sozialforschung und seit 1971 zusammen mit Carl Friedrich von Weizsäcker Ko-Direktor des Starnberger Instituts, war ebenfalls seit 1971 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Bildungsforschung.

Max Horkheimer, seit 1949 Direktor des Instituts für Sozialforschung, gehörte dem Wissenschaftlichen Beirat des Instituts auf Vorschlag Hellmut Beckers zwischen 1963 und 1971 an.

Georg Picht, von 1953 bis 1963 Mitglied im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, war Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat des Instituts seit 1964.

Heinrich Roth, zwischen 1956 und 1961 Professor an der HIPF, danach an der Universität Göttingen, gehört dem Wissenschaftlichen Beirat des Instituts seit 1964 an; 1970 wird er in die Kommission berufen, die auf der Grundlage von Experten-Gutachten prüfen soll, ob dem MPG-Senat empfohlen werden solle, das Institut in die MPG zu übernehmen.

c) in Politik und Gesellschaft

James B. Conant, ehemaliger Harvard-Präsident und seit 1955 erster US-Botschafter in Deutschland, gehört dem Wissenschaftlichen Beirat des Instituts seit 1964 an. 1970 wird er von der zuständigen Kommission gebeten, ein Gutachten zu der Frage zu liefern, ob dem MPG-Senat empfohlen werden solle, das Institut in die MPG zu übernehmen. Er war einer der engsten politischen Freunde Hellmut Beckers. Ob auch er in irgendeiner Weise dem George-

Kreis zuzurechnen ist, ist fraglich, angesichts der vorhandenen Kontakte auch ins Tübinger Netzwerk hinein jedoch zumindest denkbar.

Marion Gräfin Dönhoff, seit 1946 Mitglied der ZEIT-Redaktion, seit 1968 Chefredakteurin, seit 1973 Herausgeberin, bot Hellmut Becker ein breites publizistisches Betätigungsfeld in der ZEIT.

Ludwig von Friedeburg, von 1969 bis 1974 hessischer Kultusminister und zwischen 1975 und 2001 geschäftsführender Direktor des Instituts für Sozialforschung, gehört zumindest in den Siebziger Jahren dem Wissenschaftlichen Beirat des Instituts an.

Hildegard Hamm-Brücher, 1967 bis 1969 Staatssekretärin im hessischen Kultusministerium, 1969 bis 1972 dann Staatssekretärin im neu gegründeten Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, war Beckers wichtigste Ansprechpartnerin in der sozialliberalen Koalition.

Carlo Schmid, zwischen 1966 und 1969 Bundesratsminister und von 1969 bis 1972 Vizepräsident des Bundestags, war zugleich Mitglied im MPG-Senat. Er war einer von drei Initiatoren, die 1959 den Vorschlag zur Institutsgründung an die MPG-Führung herangetragen hatten. Er gehörte der Senatskommission an, die die Notwendigkeit der Institutsgründung einschätzen sollte; er war Mitglied der „Expertenkommission zur Prüfung der Frage der endgültigen Größenordnung des Instituts für Bildungsforschung“. Seit 1964 war er zudem Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts.

Joachim Tiburtius, von 1951 bis 1963 Senator für Volksbildung in Berlin, war im Kreis der CDU-Kultusminister ein entscheidender Fürsprecher des neuen Instituts, das seinen Sitz in Berlin nehmen sollte. Zudem gehörte er der Senatskommission an, die die Notwendigkeit der Institutsgründung einschätzen sollte.

Richard von Weizsäcker war zwischen 1966 und 1984 Mitglied im CDU-Bundesvorstand, zwischen 1969 und 1981 Mitglied des Bundestages und zwischen 1981 und 1984 Regierender Bürgermeister von Berlin, bevor er 1984 das Amt des Bundespräsidenten antrat. Er blieb die ganzen Jahre über mit Becker in einem engen Austausch und war dessen wichtigster Ansprechpartner in die CDU/CSU hinein.

5.4.2.2 *Bedeutung der externen Netzwerke fürs Institut und dessen interne Netzwerke*

Seine Netzwerke dienten Becker zum immer gleichen Ziel: die Existenz „seines“ Instituts für Bildungsforschung gegenüber der Bildungspolitik und der Bildungsforschung abzusichern; an allen entscheidenden Stellen einflussreiche Freunde sitzen zu haben, die schützen und fördern, die Türen öffnen und im Falle von Gefahren als Vorwarnsystem dienen. Die strategische Verteilung der Beckerschen Netzwerke über die betrachteten gesellschaftlichen Teilbereiche sollte dabei deutlich geworden sein; seine Effizienz wird in der Einrichtung des Instituts an sich, in seinem politischen Einfluss und auch – trotz allem – in seinem Überleben in der Krise deutlich.

Ralf Dahrendorf (1997) hat die Netzwerke, in denen Becker verkehrte und zu denen er auch selbst umfangreiche Beziehungen pflegte¹¹⁸, als „protestantische Mafia“ bezeichnet. Neben dem SPIEGEL habe sie in der Nachkriegszeit eine Schlüsselbedeutung für das Gewebe der Bundesrepublik und dabei manchmal ähnliche Positionen wie das Nachrichtenmagazin gehabt: „Diese protestantische Mafia ist, wenn man so möchte, eine Erweiterung der Raulffschen „federal families“. Deren „Positionen waren in der Geschichte der Bundesrepublik nie beherrschend und trotzdem einflußreich. (...) Die protestantische Mafia stand durch all die Jahre vor allem für einen bestimmten moralischen Anspruch im öffentlichen Leben.“

Die Bedeutung des George-Kreises – und erst recht die Debatte um etwaige päderastische Züge desselben¹¹⁹ – für die Konstituierung von Beckers Netzwerken sollen hier nicht weiter ausgeleuchtet werden; sie sind nicht Gegenstand dieser Arbeit. Interessant ist freilich der Zusammenhang, wie ihn Raulf (2012 : 486) zwischen Beckers George-Verehrung und seiner Arbeit als Bildungsforscher beschreibt: „Auf seine Weise tat er dasselbe, was Picht und Hentig mit ihren Hausheiligen – Platon und Christus im einen Fall, Platon und Dewey im anderen – ebenfalls betrieben: Auf der Suche nach tieferer humanistischer resp. Humanwissenschaftlicher Fundamentierung untergruben sie die Pädagogik. Vor die Wissenschaft und über sie stellten sie die Bildung, vor und über den Unterricht die Erziehung.“

Um das innere Wesen der Beckerschen Netzwerke und damit auch das von Becker mitgeprägte Wissenschaftsverständnis der Bildungspolitischen Pragmatiker in seinem Kern noch einmal

¹¹⁸ Siehe zum Beispiel Dahrendorfs Rolle bei der Gründung des Bildungsrates, Abschnitt 5.3.1.2.

¹¹⁹ Siehe Raulff (2012 : I).

zu erfassen, sei abschließend Beckers Begleiter AH. zitiert. Dass Dahrendorf Beckers Netzwerke als „protestantische Mafia“ bezeichne, treffe den Punkt eigentlich nicht ganz:

„Denn die sind nicht verbunden durch Religionen, nicht mal durch eine bestimmte Tugendlehre oder so etwas, sondern einfach diese Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft, die die Zeiten hin sich den Luxus leistet, öffentliche Dienste zu leisten. Und wer das nicht tut, gehört nicht zur Hackordnung, gehört nicht dazu. Also, es gibt Beamte beispielsweise, wie den Ministerialdirigenten Wolfgang Donndorf in Stuttgart, eine wichtige Person, die gewissermaßen dadurch, dass sie Gemädegalerien betreut, den Vorsitz hat im Kulturausschuss der Kultusministerkonferenz, gewissermaßen ein Standing besitzt. Und in dem Maße, in dem er etwas Zusätzliches macht zu den Pflichten eines Beamten, und zwar in diesem öffentlichen Gemein Sinn, die alle untereinander kennen als etwas Wertvolles, gehört er zum Club. Aber eine formelle Verbindung gibt es da nicht, wenn Sie fragen, „wo ist ein Ausweis?“, dann können Sie keinen finden, und man erkennt sich daran, dass man diese Art Reden zu führen hat. Dass man diese Art Höflichkeit hat. (...) Und diese leichte Surplus, dass ich etwas kann und etwas darüber hinaus tue, einsetze, das ist das Kennzeichen dieser Gruppierung.“ (32/2011)

Die Frage, ob die Religion, in welcher Form auch immer, eine entscheidende Bedeutung für die Netzwerke hatte oder nicht, sei dahingestellt: Für die Schilderung der Grundhaltung der Netzwerke Beckers spielt ihre Beantwortung keine Rolle.

Wenig überraschend ist insofern, dass die *internen* Netzwerke am Institut die externen Netzwerke Beckers fast durchgängig widerspiegeln. Das gilt auch und insbesondere für die Netzwerke der Gründungsdirektoren Edding und Goldschmidt, sind sie doch über Beckers Kontakte ans Institut gekommen und stehen jeweils für einen oder mehreren der beschriebenen Netzwerkaspekte: Goldschmidt ist politisierter Protestant, Edding kommt vom HIPF bzw. aus der Frankfurter Szene. Das Gleiche gilt für die zahlreichen Mitarbeiter, die über die externen Netzwerke rekrutiert werden: über die Frankfurter Universität (zum Beispiel Oevermann) oder, mit indirekter Verbindung dazu, aus dem HIPF rekrutiert (neben Edding zum Beispiel Lempert); andere Mitarbeiter stoßen über den Bildungsrat zum Institut (zum Beispiel Nevermann). Wieder andere stammen aus der Landschulheim-/Reformpädagogikszene (zum Beispiel Edelstein).

Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen; die dieser Netzwerkanalyse zugrundeliegende These, dass sämtliche für das Institut maßgeblichen externen Netzwerke jener Jahren in irgendeiner

Weise mit der Person Hellmut Beckers verbunden waren, sollte jedoch bereits hinreichend belegt sein. Eine Ausnahme stellen die Netzwerke des Gründungsdirektors Saul B. Robinsohn dar, der 1933 nach Israel emigriert und erst 1959 zurück nach Deutschland gekommen war, zunächst ans Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg. Seine intensiven Verbindungen in die israelische und US-amerikanische empirische Bildungsforschung hinein pflegte er auch am MPIB weiter.¹²⁰ Womöglich erklärt sich durch seine Außenstellung auch, warum er am Institut nie ganz zum Mainstream gehörte.¹²¹ Umgekehrt pflegte Hellmut Becker seit den 50er Jahren seinerseits immer intensivere Kontakte in die israelische Wissenschafts- und Bildungsszene.

Ebenfalls nicht explizit abgebildet wurde in den externen Netzwerken das am Institut starke interne Netzwerk der 68er-Unterstützer, allerdings bestehen hier große gedankliche Verbindungen zur Frankfurter Schule. Als Roeder ans Institut kommt, verstärkt er wiederum die Netzwerkaspekte historische und empirische Pädagogik – zumindest eine teilweise Neuerung, wie in Abschnitt 5.4.1 zu den fürs Institut wichtigen Zäsuren erläutert wurde. Gleichzeitig reiht er sich jedoch über seine Bewunderung für Heinrich Roth und sein Engagement in der Evangelischen Akademie Tutzing (siehe 24/2011) auch in bereits bestehende Netzwerke ein.

5.4.2.3 *Strukturen und Netzwerke zwischen 1981 und 1989*

Sicherlich bestehen die alten Netzwerke nach 1981 zunächst fort, besonders um die Direktoren Edelstein und Roeder. Die zentralen Netzwerke Beckers indes verlieren schon seit Mitte der 70er Jahre ihre Dominanz. Als entscheidender Wendepunkt kann hier die Ankündigung Lüsts gelten, den Wissenschaftlichen Beirat zum 01. Januar 1976 neu zu berufen (AMPG, II. Abt. Rep. 43, Kasten 15, Schreiben Beckers an die Leitungskonferenz von 20. Oktober 1975). Die Ankündigung fällt zeitlich fast exakt mit der Ankündigung Lüsts in der Festversammlung der MPG in Hamburg am 20. Juni 1975 zusammen, derzufolge künftig ein stärkerer Akzent auf die Grundlagenforschung gelegt werden sollte (Leendertz 2014 : 111).

Die nach 1981 maßgeblichen Netzwerke sind dann entsprechend der neuen Ausrichtung des Instituts fast ausnahmslos innerhalb der Wissenschaftsszene zu verorten, und zwar in zweifacher Hinsicht: einerseits in der MPG-Administration, andererseits in den wissenschaftlichen Disziplinen. Entsprechend werden beide Sphären im Folgenden getrennt betrachtet, wobei

¹²⁰ Siehe auch 25/2010.

¹²¹ Vergleiche hierzu Abschnitt 4.2.3.3.

eine vollständige Rekonstruktion nicht möglich ist, weil größtenteils personenbezogene Akten noch nicht freigegeben wurden.

a) MPG-Administration

Wichtigster Fürsprecher des „neuen Instituts“ wird **Reimar Lüst**, der von 1972 bis 1984 Präsident der MPG war. Er sieht es als seine Aufgabe an, die MPG angesichts der abflauenden Reformbegeisterung in Gesellschaft und Politik wieder stärker an Grundlagenforschung und vermeintlich „harte“ Empirie anzubinden. Seine Haltung gegenüber Becker und den am Institut bis 1980 dominierenden Wissenschaftsverständnissen ist bereits ausführlich in Abschnitt 5.3.2.3. beschrieben worden. Mit dem gleichen Nachdruck, mit dem er Beckers Linie ablehnt, unterstützt er die Berufung von Baltes und dessen Verankerung in den MPG-Gremien. Die Bedeutung, die er Baltes bei dem von ihm angestrebten Umbau der Sozialwissenschaften zumisst, wird auch daran deutlich, dass er ihn 1978 als Gutachter für die Neuausrichtung des wenig später geschlossene Starnberger Institut beruft (Leendertz 2014 : 107).

Besonders deutlich wird die von Lüst angestrebte Wende zur „harten“ Empirie Ende der 70er Jahre, als es an die Vorbereitung der Neuberufungen am MPIB geht und entsprechende Kommissionen eingerichtet werden. Zunächst wird der Entwicklungspsychologe **Franz Emanuel Weinert**, Befürworter von Leistungs- und Kompetenzmessungen, als Nachfolgekandidat gehandelt¹²², kurz darauf taucht erstmals der Name Baltes auf.

Parallel zu Baltes baut Lüst **Renate Mayntz** zu einer starken Frau innerhalb der MPG-Sozialwissenschaften auf; sie teilt Baltes' Empirieverständnis, ist ebenfalls Gutachterin des Starnberger Instituts und wird nach dessen Schließung Direktorin der Kölner Ersatzgründung (Leendertz 2014 : 113). Als Lüst 1984 seinen Abschied nimmt, hat er so seine Mission in Bezug auf das Institut und die MPG-Sozialwissenschaften insgesamt fast erfüllt: Baltes wird 1985 Vorsitzender der Geisteswissenschaftlichen Sektion.

b) wissenschaftliche Disziplinen

Der Bezugspunkt für die dominierenden Netzwerke des Instituts wird nach 1981 ein überwiegend internationaler, in jedem Fall aber disziplinär-wissenschaftlicher und weniger politischer. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die in Abschnitt 5.2.1.3. angestellten

¹²² Siehe Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion vom Januar 1978. (AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 78/79).

Betrachtungen zu den Beziehungen des Instituts zur Politik in den Jahren 1981 und die dort aufgeführten ehrenamtlich-beraterischen Aktivitäten der neuen Institutsdirektoren Baltes und Mayer, die sich in ihrem Wesen grundlegend von denen Beckers oder auch Edelsteins unterscheiden.

Die Liste des „Boards of External Scientific Advisors“ laut Jahrbuch 1990 liest sich entsprechend: unter anderem **David L. Featherman** (bis 1989 Institute on Aging and Adult Life, University of Wisconsin-Madison), **John Goldthorpe** (Soziologe, University of Oxford), der schwedische Entwicklungspsychologe **David Magnusson**, **Walter Mischel** (Persönlichkeitspsychologe, Columbia University), **Aage B. Sørensen** (Soziologe, Harvard University). Vorsitzender war seit 1982 **Leo Montada**, pädagogischer Psychologe und wie Paul Baltes Absolvent der Universität des Saarlands. Ebenfalls an der Universität des Saarlands lehrt der Kognitionspsychologe **Werner Tack**.

Politische oder sonstige nicht-wissenschaftliche Mitglieder hat der Beirat in den 80er Jahren nicht mehr. Einziges aus Becker-Zeiten verbliebenes Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat von 1990 ist **Jürgen Habermas**.

Damit ist die Neuausrichtung des Instituts in der Besetzung des Beirats Ende der 80er Jahre weitgehend umgesetzt; erkennen lassen sich dabei im weitesten Sinne drei Clusterungen: **empirische Psychologie**, **US-Universitäten** sowie die **Universität des Saarlands**; alle drei Clusterungen folgen Baltes' eigener Sozialisation, seinem Wissenschaftsverständnis und seinem wissenschaftlichen Werdegang.

Da Baltes' persönliche Archivunterlagen für die zweite Hälfte der 80er Jahre bislang nur teilweise freigegeben sind, kann nicht vollständig eingeschätzt werden, wie die hinter den Clusterungen stehenden Netzwerke über die Jahre gewirkt, wie sie sich weiterentwickelt und verzweigt haben. Auf jeden Fall aber ist augenfällig, dass Paul Baltes sich in ihrem Schnittpunkt befindet, was seinen Einfluss im Institut begründet und festigt – und dies, obwohl die Geschäftsführung unter den Direktoren ja alle zwei Jahre wechselte.

In der Zusammenfassung kann damit festgehalten werden: Baltes entwickelt mit Unterstützung Lüsts neue, politikfremde externe Netzwerke für das Institut und setzt diese ein, um die wissenschaftliche Neuausrichtung langfristig abzusichern. Gleichzeitig betont er mit der veränderten Zusammensetzung des Wissenschaftlichen Beirats gegenüber der Bildungspolitik,

aber auch gegenüber der MPG, dass die vermeintlichen politischen Eskapaden des Instituts nun garantiert vorüber sind und die volle Konzentration der auf Empirie beruhenden Grundlagenforschung gilt.

6 Diskussion der Ergebnisse: Zurück zur Theorie

6.1 Vorüberlegungen

In den Kapiteln 4 und 5 sind die zuvor formulierten **konkreten** Forschungsfragen der Gruppen 1 bis 3 beantwortet worden. Die für diese Arbeit und ihre weitere Strukturierung zentrale Frage a) der Gruppe 1 setzte sich mit der wahrgenommenen Wirklichkeit am Institut und den sich wandelnden Wissenschaftsverständnissen auseinander und wurde in Kapitel 4 mithilfe der phänomenologischen Analysemethode bearbeitet. Zentrales Ergebnis war der Gegensatz zwischen den Wissenschaftsverständnissen, die unter dem Chiffre „altes Institut“ zusammengefasst wurden, und dem Wissenschaftsverständnis des „neuen Instituts“ mit dem Direktorenwechsel 1981 als sie voneinander abgrenzendes Phänomen.

Die Beantwortung der Forschungsfrage b) in Kapitel 5 bezog sich auf die Auswirkungen dieser gegensätzlichen Wissenschaftsverständnisse auf die Forschungspraxis am Institut, untersucht anhand des vorliegenden Dokumenten- und Aktenmaterials. Hierbei wurde die Effizienz- und Effektivitätskrise des Instituts konkreter herausgearbeitet, die sich bereits aufgrund der phänomenologischen Analyse in die 70er Jahre verorten ließ und die umfangreiche Debatten über die vermeintlich richtige Forschungsstrategie verursachte. Ebenso wurde gezeigt, dass die Effektivitätskrise des Instituts letzten Endes erst durch den Direktorenwechsel behoben werden konnte – um den Preis eines internalisierten Konflikts.

Die Forschungsfragen der Gruppe 2, ebenfalls in Kapitel 5, betrafen dann die sich analog zu den Wissenschaftsverständnissen und der politischen Großwetterlage wandelnden Außenbeziehungen des Instituts zur Politik und zur Max-Planck-Gesellschaft und damit im Kern die Arbeit des Instituts zwischen wissenschaftlicher Politikberatung und Grundlagenforschung. Wie aufgrund der phänomenologischen Analyse erwartet, war das Engagement des Instituts in der Politikberatung, analog zu den Wissenschaftsverständnissen des „alten Instituts“, vor der Zäsur des Direktorenwechsels deutlich intensiver als danach. Tatsächlich kam die wissenschaftliche Politikberatung durch das Institut in den 80er Jahren sogar fast vollständig zum Erliegen. Als Erklärungsmuster wurde festgehalten, dass das Wissenschaftsverständnis „neues Institut“ sich eng auf das in der MPG vorherrschende Wissenschaftsverständnis bezog und die grundlegende Neugestaltung der Beziehungen zur Politik nach 1981 erklärt. Eine Neugestaltung, die eine steigende Reputation in der MPG bedeutete, nachdem das Ansehen des Instituts in den 70er Jahren stark gelitten hatte. Der Preis des Reputationszuwachs war erneut die

Internalisierung des offenen Konflikts zwischen den gegensätzlichen Wissenschaftsverständnissen, der vor dem Direktorenwechsel zwischen dem MPIB und der MPG außerhalb des Instituts bestanden hatte, im Institut selbst aber bis zu diesem Zeitpunkt nur latent vorhanden gewesen war.

Die Gruppe 3 wiederum fragte nach den Personen, Netzwerken und Strukturen, die – auch in Form konkreter Zäsuren – grundsätzlichen Einfluss auf die beschriebenen Veränderungen hatten. Die überragende Bedeutung der Zäsur des Direktorenwechsels von 1981, die sich aus der phänomenologischen Analyse ergeben hatte, wurde dabei vor allem auf der Grundlage der Dokumenten- und Aktenanalyse bestätigt und weiter ausgeführt. Zugleich wurde die Rolle des Netzwerks von Hellmut Becker für die Institutsgründung deutlich; zentrale Figuren waren darüber hinaus die MPG-Präsidenten Butenandt und Lüst sowie Beckers Nachfolger Paul Baltes. Entsprechend können Becker und Baltes auch als Chiffren für das „alte Institut“ bzw. das „neue Institut“ stehen.

Nach Bearbeitung der konkreten Forschungsfragen in den Kapiteln 4 und 5 wendet sich das 6. Kapitel nun der verbliebenen **abstrakten** Fragegruppe 4 zu, also den entsprechend der in dieser Arbeit eingenommenen Untersuchungsperspektive zugespitzten Schlüsselfragen. Diese Schlüsselfragen dienen dazu, die dieser Arbeit zugrundeliegende Annahme, dass Politikberatung niemals ohne Rückwirkung auf die Bildungsforschung selbst bleibt, abschließend zu diskutieren und zu überprüfen. Die Diskussion der Fragegruppe 4 und damit die (system-)theoretische Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit insgesamt wird also nur möglich auf der Grundlage der Analyse in Kapitel 4 und 5.

6.2 Systemtheoretische Einordnung der beobachteten Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Politik

g) Welche Wechselwirkungen gab es zwischen den untersuchten Teilsystemen Wissenschaft, Politik und Wissenschaftsadministration, und wie wirkten sich diese auf die Funktionsprinzipien des Teilsystems Wissenschaft aus?

h) Wie lässt sich die beobachtete Entwicklung im Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitischer Beratung einerseits und dem Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung andererseits systemtheoretisch einordnen und erklären?

In Abschnitt 2.2.3. wurde auf der Grundlage der relevanten Literatur zu Systemtheorie und unter Berücksichtigung der Habermaschen Klassifizierung ein *pragmatisches Modell der wissenschaftlichen Politikberatung* beschrieben, das zur systemtheoretischen Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit dienen soll.

Die für die Beantwortung der beiden oben genannten Forschungsfragen relevanten Ergebnisse finden sich in den Abschnitten 5.2. (Die Forschungsarbeit am Institut) und 5.3. (Die Außenbeziehungen des Instituts). Diese Ergebnisse bestätigten deutlich den in den Forschungsfragen b), c) und d) abgefragten Zusammenhang zwischen der je nach Phase typischen Forschungspraxis und dem Entwicklungsstand der Außenbeziehungen des Instituts auf der einen Seite und dem in derselben Phase der Institutsgeschichte vorherrschenden Wissenschaftsverständnis auf der anderen Seite.

Damit kann zur Beantwortung der Forschungsfrage g) nach den Wechselwirkungen zwischen den drei beobachteten gesellschaftlichen Teilsystemen das in Abschnitt 2.2.3. adaptierte Fünf-Phasen-Modell auf die Ergebnisse angewandt werden. Dies geschieht entsprechend der in Abschnitt 5.3.1. vorgenommenen Unterteilung in drei Zeitabschnitte: 1958 bis 1965 (Phase I und II der Institutsgeschichte); 1966 bis 1980 (Phase III bis V) sowie 1981 bis 1989 (Phase VI).¹²³ Entscheidende Zäsur ist erneut der Direktorenwechsel von Becker zu Baltes, also die Kategorie des Selektiven Kodierens entsprechend Abschnitt 4.6.3.4 und Abschnitt 5.4.1.

Die Bearbeitung der Forschungsfrage h) nach der systemtheoretischen Einordnung des Spannungsverhältnisses zwischen bildungspolitischer Beratung einerseits und dem Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung andererseits ist so eng mit dieser Modellanalyse verschränkt, dass sie im gleichen Schritt erfolgen kann.

6.2.1 Das Fünf-Phasen-Modell der Politikberatung am MPIB zwischen 1958 und 1965

In der ersten Phase tauschen die Teilsysteme Politik, Wissenschaftsadministration und Wissenschaft Informationen aus: Entweder signalisiert die Politik der Wissenschaft Informa-

¹²³ In Abschnitt 5.3.2. wurde in Bezug auf die Beziehungen des Instituts zur MPG eine Unterscheidung in vier Abschnitte vorgenommen. Diese Differenzierung ist sachlich gerechtfertigt; um die systemtheoretische Analyse jedoch an dieser Stelle innerhalb eines gemeinsamen Modells der Wechselwirkungen möglich zu machen, werden die Abschnitte 2 und 3 hier analog zur Betrachtung der Beziehungen zur Politik in 5.3.1. zusammengefasst. Eine inhaltliche Verfälschung ergibt sich dadurch nach Meinung des Verfassers nicht, nur ein etwas geringeres Abstraktionsniveau.

tionsbedarf und das Entscheidungsproblem, vor dem sie steht. Oder die Wissenschaft setzt die Politik erst von einem Problem in Kenntnis, in dessen Zusammenhang eine politische Entscheidung getroffen werden muss. Signalisiert die Politik daraufhin Interesse, geht der Prozess ebenfalls weiter.¹²⁴ Das Teilsystem Wissenschaftsadministration stellt dem Teilsystem Wissenschaft, damit dieses mit der Politik interagieren kann, bereits im Vorfeld die notwendigen rechtlichen Rahmenbedingungen, administrativen Dienstleistungen und Prozesse zur Verfügung. Ansonsten verhält sich das Teilsystem Wissenschaftsadministration in der ersten Phase weitgehend passiv. Allerdings hat die Wissenschaftsadministration Erwartungen an das aus ihrer Sicht korrekte Rollenverhalten des Teilsystems Wissenschaft.

Konkret auf das MPIB bezogen bedeutet das:

Der Informationsaustausch wird angestoßen vom Teilsystem Wissenschaft in Form der Denkschrift in ihrer Urfassung von 1958. Das Problem, das darin gegenüber Wissenschaftsadministration und Politik thematisiert wird, ist das Fehlen einer wissenschaftsbasierten Bildungsforschung und damit das Fehlen einer verlässlichen Informationsgrundlage für die Politik, um Entscheidungen treffen zu können. Systemtheoretisch betrachtet und mit Parsons gesprochen¹²⁵, bedeutet dies den Versuch des Teilsystems Wissenschaft, Austauschvorgänge im Sinne des guten Funktionierens des sozialen Systems Wissenschaft zu kontrollieren und die Systemumwelt im Sinne des Systems Wissenschaft günstig zu beeinflussen. Das Teilsystem Politik signalisiert zunächst kein eindeutiges Interesse – im Gegenteil: Befürchtungen, das Teilsystem Wissenschaft könnte sich mithilfe des MPIB einer oder mehrerer der Kernfunktionen des Teilsystems Politik – Machtgewinn, Machterhalt und Entscheidungsfindung¹²⁶ – bemächtigen, führt zu einer am eigenen Wohl orientierten deutlich ablehnenden Reaktion.

Dass das Teilsystem Politik schließlich doch Interesse und damit Unterstützung signalisiert, ist dadurch zu erklären, dass das Teilsystem Wissenschaft in Form der in Abschnitt 5.4.2.1 beschriebenen Netzwerke längst die genannten Kernfunktionen der Politik ausübt – eine Vermischung der Funktionsprinzipien von Wissenschaft und Politik ist also schon vor Gründung des Instituts gegeben. Insofern entspricht es der Orientierung des Teilsystems Politik am eigenen Wohl, dem Druck seitens des Teilsystems Wissenschaft nachzugeben.

¹²⁴ Siehe auch Abschnitt 2.2.3.

¹²⁵ Siehe Abschnitt 2.2.1.

¹²⁶ Siehe Abschnitt 2.2.1.

Das Teilsystem Wissenschaftsadministration wiederum mit seinen in Abschnitt 2.2.1. definierten Kernfunktionen „Durchsetzen von Entscheidungen“ und „Auferlegen von Sanktionen“ verhält sich in Modellphase eins weitgehend prinzipienkonform: Die MPG steuert den Prozess der Diskussion über eine mögliche Institutsgründung wie auch die Gründung selbst über die vorhandenen Gremien, stellt also den notwendigen Rahmen und die administrativen Dienstleistungen und Prozesse zur Verfügung. Zwischen Institutsgründern und Kultuspolitikern nimmt die MPG sogar mehrfach eine Mittlerrolle ein.¹²⁷ Allerdings wird die hinter der Institutsgründung stehende Absicht der Wissenschaft, Politikberatung zu betreiben, wie auch ihr konkretes Verhalten gegenüber der Politik, zu dieser Zeit vor allem Zeitungsbeiträge Hellmut Beckers, von der Wissenschaftsadministration so interpretiert, dass die vorhandenen Rollenerwartungen, konkret: die Vermeidung der Vermischung der Funktionsprinzipien – möglicherweise nicht erfüllt werden. Eine Interpretation, die aus Sicht der Wissenschaftsadministration die Auferlegung von Sanktionen erforderlich machen könnte – in diesem Fall schon die Ablehnung der Institutsgründung. Widerstrebende Interessen zwischen einzelnen Akteuren, konkret vor allem die Rolle Butenandts bei gleichzeitigem Einsatz des symbolischen Kapitals Hellmut Beckers, führen dann jedoch wie in Abschnitt 5.3.2. beschrieben dazu, dass dies zumindest zu diesem Zeitpunkt noch nicht passiert und die MPG die Institutsgründung im beschriebenen Rahmen ermöglicht.

In der zweiten Phase findet innerhalb des Teilsystems Wissenschaft der Erkenntnisprozess statt in Form von neuer Forschung oder der Neuorganisation bereits vorhandener Erkenntnisse im Hinblick auf das zu lösende Entscheidungsproblem. Gegebenenfalls greift das Teilsystem Wissenschaft zu diesem Zeitpunkt auf weitere Dienstleistungen und Prozesse des Teilsystems Wissenschaftsadministration zurück.

Konkret auf das MPIB bezogen bedeutet das:

Indem das Institut seine Arbeit aufnimmt, startet das Teilsystem Wissenschaft den Erkenntnisprozess – noch nicht zielgerichtet, da der Auftrag durch die Politik zu diesem Zeitpunkt noch ganz allgemein ist, sondern abgeleitet aus der Gründungsdenkschrift und der explizit geäußerten Erwartung der Kultusminister, das Institut müsse nach dem Prinzip der Grundlagenforschung arbeiten. Anders formuliert: Es liegt, wenn überhaupt, seitens des Teilsystems Politik nur ein sehr eingeschränkter Auftrag zur Politikberatung vor, den das Teilsystem Wis-

¹²⁷

Siehe zum Beispiel Abschnitt 5.2.3.1.

senschaft jedoch umso aktiver interpretiert, indem es seinen Erkenntnisprozess von Anfang am Ziel einer besseren Gesellschaft mithilfe der Bildungsforschung¹²⁸ ausrichtet. Konkret stehen in der Anfangszeit des Instituts hermeneutische und vergleichende Studien im Vordergrund und die Vorbereitung großer empirischer Studien. Insofern ist die Auswahl der Themen fast durchgehend an den von den Institutsmitgliedern empfundenen tatsächlichen Problemen des Bildungswesens orientiert¹²⁹, das Teilsystem Wissenschaft versucht also, seine selbst gewollte Rolle als Ratgeber auszufüllen, ohne Abstriche bei der langfristig orientierten Grundlagenforschung zu machen.

In der dritten Phase teilt die Wissenschaft der Politik die gefundenen Erkenntnisse mit, die auch in dem Feststellung einer nicht ausreichenden Erkenntnisgrundlage bestehen können. Dieser Schritt kann wieder informell ablaufen oder in Form institutionalisierter Kommunikationswege etwa in Form bestehender Gremien und Gutachten. Er kann öffentlich kommuniziert werden oder aber über vertraulichen Kanäle. Dabei können entweder reine Informationen mitgeteilt werden oder bereits daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen. Das Teilsystem Wissenschaftsadministration nimmt in dieser Phase erneut eine Beobachterrolle ein. Verhält sich die Wissenschaft entsprechend den impliziten oder expliziten Erwartungen, die die Wissenschaftsadministration an sie hat, verharnt diese in ihrer Beobachterrolle. Ansonsten aber wird sie ihrerseits aktiv und ändert die rechtlichen Rahmenbedingungen und administrativen Prozesse in einer Weise, dass das Teilsystem Wissenschaft künftig wieder den Erwartungen entspricht.

Konkret auf das MPIB bezogen bedeutet das:

In den ersten Jahren des Instituts muss dessen Arbeit erst anlaufen, so dass nur wenige in Richtung Politik kommunizierbare Forschungsergebnisse produziert werden. Im Vordergrund steht die wiederholte Meldung an die Politik, dass es noch keine ausreichenden Erkenntnisgrundlagen gebe und diese erst erarbeitet werden müssten. Dies passiert sowohl öffentlich als auch über vertrauliche Kanäle. Vor dem Hintergrund der sich ändernden politischen Großwetterlage¹³⁰, die eine höhere gesellschaftliche Offenheit und Nachfrage nach Bildungsreformen mit sich bringt, erhöht die Wissenschaft durch ihre auch über die Massenmedien vermittelte Kommunikation den Handlungsdruck auf die Politik, strukturell zu reagieren. Dies passiert

¹²⁸ Siehe unter anderem Abschnitt 4.2.2.

¹²⁹ Siehe Abschnitt 5.2.3.

¹³⁰ Siehe dazu zum Beispiel die Abschnitte 2.1.2. und 4.3.1.

dann im zweiten Zeitabschnitt ab 1966. Das Teilsystem Wissenschaftsadministration, konkret: die MPG, verhält sich in dieser Phase passiv, nimmt allerdings zur Kenntnis, dass das Verhalten der Wissenschaft seitens der Politik zunehmend positiv bewertet wird und Einfluss auf diese entfaltet.

In der vierten Phase muss die Politik die ihr gelieferten Erkenntnisse oder Handlungsempfehlungen verarbeiten und daraus Handlungsentscheidungen ableiten. Hierzu führt Gerhard Kümmel (2002 : 11) aus, dass die Funktionslogiken der Systeme Wissenschaft und Politik sehr unterschiedlich seien. Insofern sollten sich Wissenschaftler keinem Machtbarkeitswahn und keinen ungehörlichen Illusionen hingeben, was die Wirkung ihrer Beratungsleistung angehe. Im Gegenteil: Sie hänge, wie bereits erwähnt, von der Anschlussfähigkeit des sie aufnehmenden Systems ab.¹³¹

Konkret auf das MPIB bezogen bedeutet das:

Wie in der dritten Phase ausgeführt, verarbeitet das Teilsystem Politik die Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen seitens des Teilsystems Wissenschaft in den Jahren bis 1965 immer bereitwilliger. Im Sinne Kümmels ist die Anschlussfähigkeit der Politik also zu diesem Zeitpunkt relativ groß, begünstigt durch die sich ändernde politischen Großwetterlage, was zugleich bedeutet, dass sich die Funktionslogiken von Politik und Wissenschaft vorübergehend stärker aufeinanderzubewegen.

In der fünften Phase werden die von der Politik getroffenen Entscheidungen der Wissenschaft kommuniziert. Diese Kommunikation kann wiederum direkt oder indirekt ablaufen. Indirekt hieße in diesem Fall, die Politik trifft eine Handlungsentscheidung, und die Wissenschaft kann anhand der Entscheidung selbst erkennen, ob die Politik die zur Verfügung gestellte Information oder Handlungsempfehlung genutzt hat oder nicht. Indirekt hieße auch, dass die Politik zur Belohnung für die in ihrer Sicht gelungene Politikberatung erneut Beratung nachfragt oder diese sogar in Form von Gremien institutionalisiert, also die Wechselbeziehung mit Schritt eins erneut beginnt. Natürlich gilt auch der Umkehrschluss, dass sie nicht erneut nachfragt oder bereits bestehende Beratungsgremien abschafft. Entsprechend verarbeiten auch die Teilsysteme Wissenschaft und Wissenschaftsadministration in dieser letzten, fünften Phase die gemachten Erfahrungen: Die Wissenschaft lernt aus der kommunizierten Reaktion

¹³¹ Vergleiche auch Abschnitt 2.2.1. zur Systemtheorie.

der Politik auf die gelieferten Erkenntnisse und/oder Handlungsempfehlungen. Fällt die Reaktion der Politik in einer Weise aus, dass sich aus Sicht der Wissenschaft positive Konsequenzen ergeben, wird sich das Verhalten der Wissenschaft in künftigen Fällen wissenschaftlicher Politikberatung nicht abändern. Andernfalls aber wird die Wissenschaft – wie auch immer – ihr Verhalten adaptieren. Das Teilsystem Wissenschaftsadministration wiederum wird, ebenfalls abhängig von der Reaktion der Politik, entweder seine Rollenerwartungen an das Teilsystem Wissenschaft unverändert lassen oder aber entsprechend anpassen – je nachdem, ob die Reaktion der Politik auf die wissenschaftliche Politikberatung besonders positiv oder besonders negativ ausfällt.

Konkret auf das MPIB bezogen bedeutet das:

Die fünfte Phase dieses ersten Zeitabschnitts ist zugleich die erste Phase des zweiten Zeitabschnitts ab 1966. Die Politik entscheidet sich, mit dem Bildungsrat ein institutionalisiertes Gremium der wissenschaftlichen Politikberatung einzurichten. Diese Entscheidung kann als die im Modell vorgesehene Belohnung erfolgreicher Politikberatung nicht nur, aber gerade auch durch das Institut betrachtet werden. Insofern erkennt das Teilsystem Wissenschaft, sprich: das MPIB, den Erfolg seiner Bemühungen – natürlich wiederum im Kontext der sie begünstigenden politischen Großwetterlage insgesamt. Das MPIB lernt also aus der Kommunikation seitens der Politik und betreibt im zweiten Zeitabschnitt eine noch weitaus aktivere Form der Politikberatung. Auch die Wissenschaftsadministration, sprich: die MPG, passt ihre Erwartungen insofern an, dass sie aufgrund des Erfolges des MPIB ein größeres Maß an Politikberatung zumindest vorübergehend als akzeptabel ansieht, auch wenn dieses dem eigenen Ideal der unbedingten und politikfreien Grundlagenforschung zuwiderläuft.

6.2.2 Das Fünf-Phasen-Modell der Politikberatung am MPIB zwischen 1966 und 1980

Im folgenden Kapitelabschnitt wird auf die erneute Rekapitulation des abstrakten Modells in seinen einzelnen Phasen verzichtet und gleich die auf das MPIB bezogene Konkretisierung vorgenommen. Insofern sei immer auf die entsprechenden, kursiv gesetzten Darstellungen im vorigen Abschnitt verwiesen.

Grundsätzlich ist eine Akzentverschiebung in der Arbeit des Instituts weg von der langfristig operierenden Grundlagenforschung zu beobachten hin zur Betonung bildungspolitischer Bera-

tung, die sich auch dann noch fortsetzt, als von Politik und Wissenschaftsadministration deutlich ablehnende Signale kommen.

Die erste Phase des zweiten Zeitabschnitts ist als fünfte Phase des ersten Zeitabschnitts in ihren Grundzügen bereits erläutert worden. Die Politik signalisiert Informationsbedarf, indem sie den Deutschen Bildungsrat einrichtet und die Mitarbeiter des MPIB zum umfangreichen Engagement einlädt. Diese *formale, öffentlich legitimierte Form der Politikberatung*¹³² ist insofern bemerkenswert, als schon in der alltäglichen Arbeit des Bildungsrats eine Vermischung der Funktionsprinzipien zwischen den Teilsystemen Wissenschaft und Politik augenfällig wird: Im Engagement wichtiger Institutsvertreter im Bildungsrat beauftragt sich das Institut wie beschrieben quasi selbst und übt Macht- und Entscheidungsfunktionen aus.

Zusätzlich zum Bildungsrat findet der Informationsaustausch zwischen dem Teilsystem Politik und dem Teilsystem Wissenschaft in einer recht kleinteiligen Praxis statt, für die in Abschnitt 5.3.1.2. die Typisierungen *informelle, quasi-legitimierte Form von Politikberatung* und *informelle Politikberatung durch massenmedial vermittelte Äußerungen* gewählt wurden. Beide Formen erfolgen im Gegensatz zur Gremienarbeit ohne formalen Auftrag seitens der Politik und sind doch wie beschrieben sehr wirkungsmächtig.

Die vierte in den Jahren von 1966 bis 1980 praktizierte Form, die *informelle Politikberatung durch persönliche Ansprache und Beziehungspflege*, entwickelt wie dargestellt eine besondere Durchschlagskraft, da durch den ständigen Austausch zwischen Politik und Wissenschaft – oder konkreter und mit einem Mitarbeiter Beckers gesprochen¹³³, den „Leistungsaustausch“ im Netzwerk Beckers – die Grenzen zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer vollkommen verschwimmen, also auch die Grenzen zwischen den Teilsystemen Politik und Wissenschaft. So wird die Vermischung der Funktionsprinzipien komplett. Bemerkenswert ist ferner, dass die praktizierten Formen von Politikberatung in diesem zweiten Zeitabschnitt damit immer weniger den in Abschnitt 2.2.2. gefundenen Definitionen von Politikberatung entsprechen.¹³⁴

In der zweite Phase ist der Erkenntnisprozess innerhalb des Teilsystems Wissenschaft – oder konkreter gefasst: am MPIB, wie in Abschnitt 5.2. erläutert – geprägt von einer Ausweitung der Forschungsaktivitäten und später einer Aufsplitterung in immer unterschiedlichere, zum

¹³² Vergleiche zur Klassifizierung der unterschiedlichen Formen von Politikberatung am Institut in in der Zeit zwischen 1966 und 1980 Abschnitt 5.3.1.2.

¹³³ Siehe Abschnitt 5.3.1.2.

¹³⁴ Siehe hierzu auch Abschnitt 6.2.

Teil auch sehr kleine Forschungsprojekte, angestoßen durch die zahlreichen Gutachten im Auftrag des Bildungsrats, selbstgesteckte Beratungsziele und den gleichzeitig immer ausgeprägteren bildungspolitischen Akzent der Forschungsarbeit. Das teilweise extrem hohe theoretische Abstraktionsniveau ist nicht als von Institutsmitgliedern intendierter Widerspruch zur Empirie oder auch zur bildungsberaterischen Grundmotivation zu werten, entwickelt sich im Alltag dann aber sehr wohl zum Problem für die Effektivität der bildungsberaterischen Praxis, da bei den betreffenden Forschungsprojekten wie dargestellt wenig kommunizierbare Ergebnisse entstehen.

In der dritten, vierten und fünften Phase ist ein allmählich auftretender, dann aber immer auffälligerer Bruch festzustellen: Wie zuvor erteilt das MPIB der Politik gefragt, aber auch vielfach ungefragt Ratschläge und Handlungsempfehlungen, jedoch treffen diese in den 70er Jahren mit zunehmender Häufigkeit auf Ablehnung. Exemplarisch lässt sich diese Veränderung am Schicksal der letzten großen Empfehlungen des Bildungsrats beobachten. Offenbar ist das Teilsystem Politik mit zunehmender Dauer nicht länger bereit, die Herrschaftsbeteiligung seitens der Wissenschaft im von Nullmeier kritisierten Sinne¹³⁵ zu akzeptieren. Die Vermischung der Funktionsprinzipien hat ein seitens der Politik akzeptables Niveau überschritten, so dass ihr die Kosten eines öffentlich ausgetragenen Konflikts mit dem Institut geringer erscheinen als die eigenen Macheinbußen.

Insofern ändert sich hier das Kalkül der Politik im Vergleich zur ersten Phase von Abschnitt eins. Da zugleich das Teilsystem Wissenschaft durch die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, konkret: das allmähliche Abflachen der Bildungseuphorie, an Wirkungsmächtigkeit einbüßt, kann es nicht mehr mit dem alten Erfolg die Kernfunktionen der Politik ausüben – also Machtpolitik in Form von Netzwerkarbeit betreiben und die Politik zum Einlenken zwingen. Oder um erneut mit Bourdieu zu sprechen: Das symbolische Kapital von Becker und seiner Mitstreiter braucht sich auf. Eine etwas anders gelagerte Erklärung mit Gerhard Kümmel würde lauten, dass hier die Regel wieder die Ausnahme ablöst: Da die Funktionslogiken der Systeme Wissenschaft und Politik so unterschiedlich sind, konnten sich beide zwangsläufig nur vorübergehend aufeinander zubewegen – bis die Anschlussfähigkeit des aufnehmenden Systems – der Politik – endgültig erschöpft war.¹³⁶

¹³⁵ Siehe Abschnitt 2.2.2.

¹³⁶ Vergleiche auch Abschnitt 2.2.1. zur Systemtheorie

Das Teilsystem Wissenschaft lernt dann im Verlauf entsprechend dem Fünf-Phasen-Modell tatsächlich aus der kommunizierten Reaktion der Politik und adaptiert das eigene Verhalten, allerdings zunächst und über einen langen Zeitraum auf unproduktive Weise: Das MPIB glaubt, die beobachteten Machteinbußen durch noch mehr (informelles) bildungsberaterisches Engagement ausgleichen zu können – verstärkt so jedoch lediglich die Abwehrreaktion der Politik. Positive Ausnahme ist der Bildungsbericht, mit dem sich das Institut ein Stückweit neu zu finden versucht und der mit großen Interesse aufgenommen wird.¹³⁷

Das Teilsystem Wissenschaftsadministration wiederum lernt modellkonform: Die MPG beobachtet die zunehmend ablehnende Reaktion der Politik und zieht, unter Berücksichtigung der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Schlussfolgerung, dass ihre Rollenerwartungen an das MPIB korrigiert werden müssen – und zwar in Richtung einer Stärkung der Grundlagenforschung, somit der Rückführung zum eigenen Wissenschaftsverständnis und gleichzeitig einer Schwächung der politikberaterischen Aktivitäten am MPIB.

In der Androhung und dann in der Durchführung von Sanktionen (Kürzungen, anders gelagerte Neuberufungen etc.¹³⁸) übt die Wissenschaftsadministration also eine ihrer Grundfunktionen aus, allerdings tritt hier zugleich erstmals eine Vermischung der Funktionsprinzipien des Teilsystems Wissenschaftsadministration mit denen des Teilsystems Politik zutage: Die MPG fürchtet angesichts fortgesetzten „Fehlverhaltens“ durch das MPIB um den eigenen politischen Einfluss, handelt insofern auch im Sinne des eigenen Machterhalts und übt durch die Sanktionierung des MPIB bildungspolitischen Einfluss aus. An dieser Stelle sind zumindest Anklänge zum wissenschaftlichen Idealtyps zwei zu erkennen, wie er in seiner Problematik zwischen Wissenschaft und Politik in Abschnitt 2.2.7. beschrieben wurde: Die Wissenschaftsadministration versucht eine strikte Trennung zwischen Wissenschaft und Politik und hofft so, die MPG-Forschung vor den politischen Veränderungen abzusichern. Dass sie, indem sie das Institut aus politischen Entscheidungen heraushalten will, zugleich die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse festigt und damit politisch sehr wohl tätig wird, sollte evident sein. Diesem Verständnis folgend hat das MPG nicht nur auf das Abflachen der gesellschaftlichen Bildungseuphorie reagiert, sondern diese durch ihr eigenes Verhalten noch verstärkt.

¹³⁷ Siehe Abschnitt 5.3.1.2.

¹³⁸ Siehe auch Abschnitt 5.3.2.3.

6.2.3 Das Fünf-Phasen-Modell der Politikberatung am MPIB zwischen 1981 und 1989

Wie in den Abschnitten 5.3.1. und 5.3.1.3. beschrieben, gingen nach der Zäsur des Direktorenwechsels am MPIB die von der Institutsleitung gewollten und geförderten Aktivitäten der Politikberatung vorübergehend fast gegen null. Gleiches galt für Aufträge seitens der Politik: Für den Verlauf der 80er Jahre kann damit auf die ausführliche Erläuterung anhand des Fünf-Phasen-Modells verzichtet werden, da weder die Politik der Wissenschaft Informationsbedarf oder ein Entscheidungsproblem signalisierte, noch auf Direktorenebene versucht wurde, die Politik von einem Problem in Kenntnis zu setzen. Dies mag auf der Ebene der individuellen Bemühungen einzelner Wissenschaftler anders gewesen sein, doch schlugen sich diese zumindest nicht nennenswerten Beratungszyklen im Sinne des Fünf-Phasen-Modells nieder. Innerhalb des Spannungsfeldes zwischen bildungspolitischer Beratung einerseits und dem Auftrag zu einer langfristig operierenden Grundlagenforschung andererseits kommt es also zu einer fast vollständigen Gewichtsverschiebung in Richtung Grundlagenforschung.

Wie in Abschnitt 5.3.1.3. angedeutet, öffnen sich Institut und Politik zu Beginn der 90er Jahre und dann, grundsätzlich und äußerst umfangreich, gegen Ende der 90er Jahre wieder gegenüber der wissenschaftlichen Politikberatung, doch gehört diese Phase nicht mehr zum eigentlichen Untersuchungszeitraum dieser Arbeit.

Für den Zeitabschnitt zwischen 1981 und 1989 bedeutet dies, dass mit der fast vollständigen Verschiebung der Forschungspraxis am MPIB im beschriebenen Spannungsfeld in Richtung Grundlagenforschung die Teilsysteme Wissenschaft, Politik und Wissenschaftsadministration sich im Gegensatz zu den vorhergehenden Zeitabschnitten weitgehend auf ihre Funktionsprinzipien beschränken und keine nennenswerten Vermischungen mehr zu beobachten sind. Mit anderen Worten: Die Wissenschaft beschränkt sich auf den *Erkenntnisgewinn* und die *Analyse*, oder anders formuliert: die Grundlagenforschung; der Politik sind die Funktionen *Machtgewinn*, *Machterhalt* und die *Entscheidungsfindung* zuzuordnen, sie betreibt Bildungspolitik ohne wesentliche Rückgriffe auf wissenschaftliche Erkenntnisse; die Wissenschaftsadministration schließlich betreibt in Bezug auf das MPIB die Funktionen *Durchsetzen von Entscheidungen* und das *Auferlegen von Sanktionen* – wobei letztere nach 1981 nicht mehr nötig sind, eben weil die Wissenschaft sich an die ihr zugeschriebenen Funktionen hält.

6.2.4 Schlussfolgerungen I

Die systemtheoretische Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit mithilfe des Fünf-Phasen-Modells funktioniert und demonstriert deutlich, warum sich die einzelnen Teilsysteme in ihrer gegenseitigen Interdependenz in den unterschiedlichen Phasen der Institutsgeschichte gar nicht anders verhalten konnten. Auch zeigt sie, wie wichtig die in dieser Untersuchung vorgenommene Erweiterung des Systemmodells um die sie umgebene Umwelt ist, da die untersuchten Teilsysteme in einem ständigen Austausch mit dem sie umgebenen gesellschaftlichen Gesamtsystem stehen. Für das Teilsystem Wissenschaft wird dies besonders deutlich an den sich wandelnden Wissenschaftsverständnissen und der daraus abgeleiteten institutsinternen Hierarchie, die Grundlage allen politikberaterischen Engagements ist.¹³⁹ Konkret heißt dies, dass die Teilsysteme von den sich ändernden gesellschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Rahmenbedingungen (hier konkret: die ansteigende und abflauende Bildungseuphorie und der Bedeutungszuwachs der Kritischen Theorie) abhängig sind, auf sie reagieren und die Rahmenbedingungen durch ihre Reaktionen zugleich prägen.

Grundsätzlich betrachtet hat sich gezeigt, dass die in der Institutsgeschichte immer wieder beobachtete Vermischung der Funktionsprinzipien der Teilsysteme Wissenschaft und Politik eher die Regel, jedenfalls keineswegs nur eine seltene Ausnahme war. Auch sollte deutlich geworden sein, dass diese Vermischung von ihren Auswirkungen her auf die Bildungsforschung einerseits und auf die Bildungspolitik andererseits nicht einseitig als positiv oder negativ angesehen werden kann. Wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden wird, wird sie erst an der Stelle zu einem Problem, wenn die Verfolgung systemfremder Funktionsprinzipien der Verfolgung der systemeigenen Funktionsprinzipien zuwiderläuft.

6.3 Vermischung der Funktionsprinzipien von Politik und Wissenschaft

i) Trifft die These zu, dass je mehr Wissenschaftler von der Politik als Ratgeber eingesetzt werden, desto größer ihre Selbstüberschätzung wird? Kam es zu einer Vermischung von Funktionsprinzipien im von Nullmeier beschriebenen Sinne, dass sich hinter der vermeintlichen Evidenzbasiertheit der wissenschaftlichen Beratung Dogmatismus und persönliche Motivationen der einzelnen Wissenschaftler, die in ihrer eigenen Weltanschauung begründet lagen, verbargen? Wenn ja, in welchen Fällen?

¹³⁹

Siehe hierzu die Schlussfolgerungen unter 6.5.

Das Wissenschaftsverständnis der Institutsmitglieder und damit die Interpretation der eigenen Rolle zwischen Wissenschaft und Politik (bzw. der eigenen Rolle als Bürger) am MPIB entwickelt sich zunächst weitgehend unabhängig von der konkreten Nachfrage nach wissenschaftlicher Bildungsberatung durch die Politik. Wissenschaftsverständnis und Rolleninterpretation werden vielmehr gespeist aus dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs, der wissenschaftsimmanenten Theorieentwicklung und gruppendynamischen Prozessen innerhalb des Instituts.

Das Verhältnis zur Politik, und damit auch die Einschätzung der eigenen wissenschaftlichen Beratungsleistung als wertvoll für die Politik, ist bereits definiert, bevor das Institut überhaupt gegründet wird. Es findet also eine Form von Selbstermächtigung zur Politikberatung statt, die wie erläutert nur mit einer Vermischung der Funktionsprinzipien im Nullmeierschen Sinne zu erklären ist. Da die Selbstermächtigung der Forscher bereits vor der Existenz des Instituts (und zwar in der Formulierung der Denkschrift wie auch der umfangreichen Lobbyarbeit mit dem Ziel der Institutsgründung) beginnt, dieselbe aber mit der fehlenden empirischen Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen begründet wird, handelt es sich zudem um einen argumentativen Zirkelschluss. Konkreter formuliert: Die von den Institutsgründern erachtete Notwendigkeit bildungspolitischer Beratung und ihr Nutzen für bildungspolitische Entscheidungen KANN gar nicht evidenzbasiert begründet werden, eben da ihre empirische Grundlage noch fehlt. Also *müssen* hinter dem Impetus von Becker und seinen Mitstreitern, wissenschaftliche Politikberatung zu betreiben, persönliche Motivationen stehen, die in der eigenen Weltanschauung begründet liegen.

Wie diese in etwa aussieht, lässt sich beispielhaft noch einmal ausgerechnet in Adornos Gutachten nachlesen, das dieser 1960 zur beabsichtigten Gründung des Instituts im Auftrag der Senatskommission zur Gründung des Instituts geschrieben hatte: „Die Schulreformen, an deren humaner Notwendigkeit kein Zweifel ist, haben die veraltete Autorität beseitigt, damit aber auch die ohnehin schwindende Zuneigung und Verinnerlichung von Geistigem weiter geschwächt, an der Freiheit haftete.“ Bildungsforschung dürfe sich daher „nicht beruhigen bei der Analyse dessen, was ist, sondern müsse durch belegte und triftige Kritik des gegenwärtigen Zustands von Bildung in all seinen Aspekten zugleich die Anweisung auf eine richtige Praxis enthalten. (...) Die kritische Theorie der Bildung kann im Klima eines bloß feststellenden Neutralismus nicht gedeihen“. (Adorno zitiert nach Herrmann 2014 : 20).

Impetus ist, Einfluss auf die Gesellschaft zu nehmen. Systemtheoretisch betrachtet bedeutet dies, dass die Verfolgung systemfremder Funktionsprinzipien durch die Wissenschaft (sprich: das Ziel von Einflussnahme) über die Verfolgung systemeigener Funktionsprinzipien (sprich: Erkenntnisgewinn, Analyse und damit Evidenzbasiertheit¹⁴⁰) gestellt wird.

Die Einschätzung, dass sich im politikberaterischen Engagement von Institutsmitgliedern auch im weiteren Verlauf der Institutsgeschichte Evidenzbasiertheit und eigene persönliche Einschätzungen, Werthaltungen und Motive vermischen, dann jedoch zumeist nicht hierarchisch, sondern in einem beständigen Wechselspiel, wird durch die Analyse in Kapitel 4 und davon abgeleitet in Kapitel 5 eindeutig gestützt. Die Mehrheit der befragten Institutsmitglieder bestreiten diese Wahrnehmung auch gar nicht in den durchgeführten Leitfadengesprächen – im Gegenteil: In der Vermischung von Forschung und gesellschaftlichem Engagement definieren sie ja eben ihre Identität als Wissenschaftler.

Die Kritische Theorie spielt vom Anfang an eine wichtige Rolle in der Arbeit des Instituts, und das bleibt bis zur großen Zäsur so, doch über die Jahre kommt es zu einer Akzentverschiebung weg von einer empirisch-pragmatischen Auslegung hin zu dem Bemühen um eine noch stärkere theoretische Fundierung der Empirie – mit der Folge, dass die empirische Arbeit am Institut wie beschrieben in eine immer stärkere Ertragskrise gerät, während das politikberaterische Engagement zunächst faktisch unverändert bleibt. All dies ändert sich grundsätzlich erst mit der Zäsur des Direktorenwechsels zu Beginn der 80er Jahre.

Nur ein paar wenige Mitarbeiter haben demgegenüber in den ersten Jahren des Instituts eine von ihnen selbst als eher unpolitisch empfundene Haltung gehabt und waren daher wie beschrieben kritisch gegenüber dem Bildungspolitischen Pragmatismus, dessen Wirken sie als unzulässige Instrumentalisierung der Wissenschaft ansahen. Doch selbst bei diesen Skeptikern ist wie ausgeführt fraglich, ob und, wenn ja, wie explizit sie ihre Bedenken in den institutsinternen Debatten tatsächlich geäußert haben.¹⁴¹ In den letzten Jahren vor dem Direktorenwechsel nehmen dann jedoch die nachgewiesenen Gegensätze zwischen den Vertretern des Emanzipatorisch-politischen Empirieansatzes und allen anderen Sichtweisen, speziell den Anhängern des Empirisch-kritischen Theorieansatzes mit Methodenfetisch, zu.

¹⁴⁰ Schützeichel (2008: 16) spricht von epistemischer Funktion, vergleiche hierzu Abschnitt 2.2.2.

¹⁴¹ Vergleiche hierzu die Abschnitte 4.2.3.2. und 4.2.4.

Auch im Anschluss an die Zäsur von 1981 besteht gerade in der Vermischung von Evidenzbasiertheit und persönlichen Werthaltungen das entscheidende Abgrenzungsmerkmal zwischen dem „alten Institut“ gegenüber dem „neuen Institut“. Hierzu sei auf die Schlussfolgerungen in Abschnitt 4.6.3.4. verwiesen: Entsprechend der im Theorieteil vorgenommenen Beschreibung wissenschaftlicher Idealtypen ist das Grundverständnis „altes Institut“ auf das Engste mit Forschertyp vier verknüpft, also dem Bild des Wissenschaftlers, der seine Forschung an den von ihm erlebten Bedürfnissen der Gesellschaft ausrichtet und ihre Geschicke mithilfe seiner Forschung beeinflussen will.¹⁴² Insofern wird die Vermischung von den Vertretern des „alten Instituts“ auch keineswegs als problematisch wahrgenommen, im Gegenteil: Sie erscheint den betreffenden Institutsmitgliedern notwendig im Sinne einer ernsthaften Wissenschaft. Kritisiert wird ihr Rollenverständnis dafür umso heftiger durch die Vertreter des „neuen Instituts“, die dem Forschertyp eins verhaftet sind, der sich um Werturteilsfreiheit, Erkenntnisoffenheit und damit um maximale Politikferne seiner Forschung bemüht.¹⁴³

Allerdings: So offen die Befragten des „alten Instituts“ in den Leitfadengesprächen mit ihrem Bekenntnis zu der Vermischung der Funktionsprinzipien sind, so sehr waren sie doch, um ihren Erfolg zu maximieren, in der konkreten bildungspolitischen Beratung darauf bedacht, ihre Ratschläge mit dem Siegel möglichst umfassender Evidenzbasiert zu versehen – selbst wenn diese aufgrund der in Abschnitt 5.2. geschilderten organisatorischen, wissenschaftstheoretischen und methodischen Unzulänglichkeiten häufig gar nicht gegeben war. Am eindeutigsten zu belegen ist dieser Umstand für das bis zur Zäsur dominierende Wissenschaftsverständnis der Bildungspolitischen Pragmatiker.¹⁴⁴ Man könnte sogar soweit gehen, in Anlehnung an die in Abschnitt 2.1.4. enthaltenen Ausführungen die These bestätigt zu sehen, mit ihrem selbstbewusst und lautstark vorgetragenen politikberaterischen Engagement, also der laut Abschnitt 2.1.4. „Erweiterung der Selbstdarstellungsformen des Instituts“, hätten die Institutsmitglieder die forschungsorganisatorischen und methodischen Mängel hinter einer Fassade der bildungspolitischen Kompetenz verstecken wollen.

Wichtig ist, in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die beschriebenen *persönlichen Motivationen* der Institutsmitglieder keinesfalls einfach so mit persönlichen *Karriereambitionen* gleichgesetzt werden dürfen. Sicherlich gab es eigennützigen Motive, doch sowohl aus den

¹⁴² Siehe Abschnitt 2.2.7.

¹⁴³ Zur Problematisierung dieser Einstellung siehe unter anderem Abschnitt 4.6.3.4.

¹⁴⁴ Siehe unter anderem die Abschnitte 4.2.3.1., 4.3.3.1., 4.4.3.1, 4.5.3.1.

Leitfadengesprächen als auch aus den Dokumenten und Akten spricht vor allem ein, wenn man so möchte, ehrlicher Missionseifer: Es geht darum, die Gesellschaft besser zu machen. Wenn sich daraus persönliche Vorteile ergeben, schadet das nicht – aber diese persönlichen Vorteile sind zunächst zweitrangig. Ebenso unzweifelhaft haben einige Institutsmitglieder später jedoch den Erfolg des Instituts und die daraus abgeleitete gesellschaftlich-politische Macht genossen, was – siehe unten – zu ihrer wachsenden Selbstüberschätzung beigetragen hat.

Die beschriebene Vermischung von Evidenzbasiertheit und persönlicher Weltanschauung auf der individuellen Ebene im Sinne des Forschertyps vier findet auf systemtheoretischer Ebene ihre Entsprechung wiederum in der beschriebenen Vermischung der Funktionsprinzipien von Wissenschaft und Politik. Die Überzeugungen des Idealtypus eins kommen zum Ausdruck in den Bestrebungen des Teilsystems Wissenschaftsadministration, sprich der MPG, die Wissenschaft, sprich: das Institut, mit Sanktionen zur Beschränkung auf seine eigenen Funktionsprinzipien zu verpflichten. Hierbei erweist sich die Wirkungsmacht des Harnack-Prinzips als besonders hilfreich: Indem neue, den klassischen wissenschaftlichen Funktionsprinzipien verpflichtete Direktoren eingesetzt werden, findet einerseits eine implizite Bestrafung und Korrektur des vorhergehenden „Fehlverhaltens“ der Wissenschaft statt, andererseits wird auf diese Weise sichergestellt, dass sich entsprechende Verirrungen in den Funktionsprinzipien seitens der Wissenschaft nicht wiederholen. Insofern kann die in Abschnitt 2.1.3. geäußerte Vermutung, in den Jahren des Konflikts mit dem MPIB sei das Harnack-Prinzip zum wichtigen Hebel der MPG im Umgang mit dem Institut geworden, systemtheoretisch bestätigt werden.

Schließlich beinhaltet der in der Forschungsfrage i) verwendete Begriff „Dogmatismus“ nun noch eine Wertung, die an dieser Stelle diskutiert werden sollte. Eine Wertung, die eine Überhöhung eigener Ansichten durch die Institutsmitglieder und damit auch ihrer eigenen Bedeutung als Wissenschaftler und/oder Bürger impliziert. Diese Wertung wäre angebracht, sollte es tatsächlich, wie abgefragt, zu einer immer größeren Selbstüberschätzung gekommen sein, je mehr die Wissenschaftler des MPIB von der Politik als Ratgeber eingesetzt wurden.

Eine solche sich verstärkende Spirale kann indes nur teilweise bestätigt werden. Denn es lag wie beschrieben bereits im Engagement für die Institutsgründung eine gesteigerte Selbsteinschätzung vor, der noch keinerlei Vorschub seitens der Politik geleistet wurde. Je mehr die

Wissenschaftler des Instituts ihren eigenen Einfluss auf die Politik, vor allem in den Jahren zwischen 1966 und 1970, wachsen sahen, je mehr sie sich also in der Vermischung von Evidenzbasiertheit und persönlichen Motiven bestätigt sahen, desto größer wurde dann allerdings ihr Hunger auf mehr, desto unverzichtbarer empfanden sie ihr eigenes Wirken, um das große Ziel einer gerechteren Gesellschaft zu erreichen.

Der anfänglichen Selbstermächtigung zur wissenschaftlichen Politikberatung folgte also eine Fremdermächtigung durch die Politik, die wiederum einer weiteren Selbstermächtigung Vor-schub leistete. Dass diese tatsächlich irgendwann einer Selbstüberschätzung gleichkam, lässt sich wiederum gerade zu jenem Zeitpunkt am besten ablesen, an dem die Fremdermächtigung durch die Politik schon auszubleiben drohte und dies eigentlich für die Wissenschaftler bereits deutlich spürbar gewesen sein muss: in den Jahren nach 1972. Im Glauben an die Bedeutung der eigenen Überzeugungen und der eigenen Wirkungsmächtigkeit verbraucht die Institutsleitung das ihr verbliebene symbolische Kapital ausgerechnet, um Empfehlungsentwürfe im Bildungsrat durchzusetzen, die nicht auf Empirie, sondern auf persönlichen Überzeugungen beruhen. Explizit sei vor allem die Empfehlung „über Verselbständigung der Schule und Partizipation von Lehrern, Schüler und Lehrern“ genannt.¹⁴⁵

Genau hier wird die beschriebene Vermischung der Funktionsprinzipien von Wissenschaft und Politik zum Problem, weil die Verfolgung systemfremder Funktionsprinzipien anders als bei der Institutsgründung der Verfolgung der systemeigenen Funktionsprinzipien nicht nur vorangestellt wird, sondern dieser sogar zuwiderläuft. Mit anderen Worten: Es wird nicht erst gemeint und dann geforscht; es wird nur und ausschließlich *gemeint*.

Das Institut, beziehungsweise seine Leitung, betreibt also besonders in den Jahren nach 1972 etwas zwischen Politik und Wissenschaft angesiedeltes Drittes. Was dieses Dritte ausmacht, trifft womöglich der Titel eines von Hellmut Becker gemeinsam mit Frithjof Hager (1992) verfassten und erstmals kurz vor Beckers Tod veröffentlichten Gesprächsbuch am besten: „Aufklärung als Beruf“. Ein Titel, in dem – in unverhohlener Anlehnung an Max Webers Werke „Politik als Beruf“ und „Wissenschaft als Beruf“, neben die man nun etwas Drittes stellen möchte – auch schon wieder ein Stück Selbstüberhöhung liegt.

¹⁴⁵

Siehe auch Abschnitt 5.3.1.2.

Exakt diese Selbsterhöhung beziehungsweise Selbstüberschätzung der eigenen Meinungen und Sichtweisen ist es auch, die erklärt, weshalb das Teilsystem Wissenschaft wie in 6.2.1. beschrieben und anders, als es nach dem Fünf-Phasen-Modell eigentlich zu erwarten gewesen wäre, in den 70er Jahren über lange Zeit nicht in der Lage war, produktiv aus der veränderten Reaktion der Politik auf die eigene Beratungsleistung zu lernen. Eine Reaktion der Politik, die wiederum Folge der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen war. Indem das Institut dies nicht erkannte, verschärfte es die eigene Krise bis hin zur drohenden Auflösung durch die MPG.

Zumindest für das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung kann also der These zugestimmt werden, dass systemtheoretisch betrachtet mit dem wachsenden Engagement in der bildungspolitischen Beratung die Vermischung der Funktionsprinzipien von Wissenschaft und Politik immer umfassender wurde, wodurch sich das Selbstverständnis der Wissenschaftler immer weiter änderte – bis ein Grad der Selbstüberschätzung erreicht war, der eine Anpassung an die sich ändernden gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen faktisch unmöglich werden ließ.

In Rückführung auf die in Abschnitt 2.2.2. gefundenen und für diese Arbeit bewusst verwendeten engen Definitionen von Politikberatung bleibt darüber hinaus festzuhalten, dass, indem das Institut bis zur Zäsur in seiner politikberaterischen Arbeit Evidenzbasiertheit und persönliche Motivationen vermischt, es keine Politikberatung mehr im dort umrissenen Sinne betreibt. Weder erteilen Vertreter der Wissenschaft Vertretern der Politik konkreten Rat in jedem Fall *auf Grundlage ihrer aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnis*, noch wird das System Wissenschaft *nur im Auftrag des Systems Politik tätig*, noch *erstellt es nur Gutachten oder ist in Expertenkommissionen tätig*.

Sicherlich sind beide Definitionen beschränkend, könnten bei Beachtung jedoch auch als Leitplanken dienen und systemgefährdende Verirrungen verhindern. Denn ohne diese Leitplanken muss die wie beschrieben eigentlich normale und notwendige Vermischung der Funktionsprinzipien der Teilsysteme Politik und Wissenschaft irgendwann maßlos werden, sich selbst übersteigern und in einer Missachtung der wissenschaftseigenen Funktionsprinzipien durch die Wissenschaft resultieren – was letzten Endes zu Sanktionen durch Wissenschaftsadministration und Politik führt.

6.4 Wer missbraucht wen?

j) Kam es weiterhin zu einer Vermischung der Funktionsprinzipien, indem die Wissenschaft über die wissenschaftliche Politikberatung eine legitimatorische Funktion übernahm? Waren sich die in der Politikberatung aktiven Forscher über diese Vermischung im Klaren, und wenn ja, welche Haltung entwickelten sie dazu?

Bei dieser Frage dreht sich nun die Perspektive: Ging es bislang darum herauszufinden, ob das Teilsystem Wissenschaft, möglicherweise über einen kritischen Punkt hinaus, politische Macht ausgeübt hat und sich damit der Kernfunktionen des Teilsystems Politik bedient hat, ist nun zu klären, ob die Politik ihrerseits die Wissenschaft für ihre Zwecke und Ziele missbraucht hat. Im Sinne Schützeichels bedeutet legitimatorisch, dass die Politik mithilfe der wissenschaftlichen Beratung ihre Entscheidungen vor der Öffentlichkeit rechtfertigen möchte – ein Vorgehen, das durchaus auch rein symbolischen Charakter haben könne.¹⁴⁶

Für den Zeitraum vor der Institutsgründung kann dies mit Sicherheit ausgeschlossen werden, da diese wie beschrieben eher *gegen* die Politik durchgesetzt als von dieser unterstützt wurde. In der ersten Hälfte der 60er Jahre ändert sich die Situation allerdings rasch: Je stärker die Bildungseuphorie wächst, je stärker der (auch und gerade von Institutsmitgliedern geschürte) Erwartungsdruck an die Adresse der Politik zunimmt, endlich nennenswerte Bildungsreformen durchzuführen, desto mehr braucht die Politik die Beteiligung der Bildungsforschung, um Handlungsbereitschaft zu signalisieren. In der Beteiligung der Bildungsforschung am Bildungsrat ab 1966 wird dies offensichtlich.

Allerdings bleibt auch in dieser Phase die Wissenschaft noch Tonangeber, und die Politik reagiert. Erst als 1969 im Bund eine sozialliberale Koalition ihr Amt angetreten hat, ändert sich dies: Die neue Koalition hat ein umfangreiches (auch und gerade von Institutsmitgliedern gespeistes) bildungspolitisches Reformpaket, das sie nun umsetzen möchte. Dies ist der Zeitpunkt, an dem die Politik zur öffentlichen Legitimation die Autorität der Wissenschaft – konkret der Bildungsforscher am MPIB und im Deutschen Bildungsrat insgesamt – braucht. Wahr ist indes auch, dass die öffentliche Legitimation nicht allzu schwer fällt, da die Mehrheit der Gesellschaft die bildungspolitischen Reformen ohnehin für überfällig hält.

¹⁴⁶

Siehe hierzu auch Abschnitt 2.2.2.

Dass die in der Politikberatung aktiven Forscher sich über diese Vermischung im Klaren waren und es um der höheren Sache (der Bildungsreform) als gerechtfertigt ansahen, sich von der Politik ein Stückweit instrumentalisieren zu lassen, sollte deutlich geworden sein: Die Institutsmitglieder lassen sich gern von der Politik einsetzen, weil die Politik von ihnen unterstützte Ziele verfolgt. Es handelt sich also um eine Situation des Gebens und Nehmens zwischen Wissenschaft und Politik: Die Wissenschaft gibt der Politik Ideen, Anstöße und den Anschein wissenschaftlicher Legitimation¹⁴⁷; die Politik stattet die Wissenschaft mit den finanziellen nötigen Ressourcen aus und lässt ihr über die Beteiligung an Gremien und Entscheidungsprozessen eine Statusaufwertung zuteil werden.

Anders formuliert: Die Politik ruft selbst die Geister, die sie später verscheuchen möchte. Die Wissenschaft lässt sich nämlich im Laufe der Zeit zumindest am MPIB nicht mehr auf die ihr zugedachte Rolle beschränken. Anstatt die Politik lediglich in ihren Entscheidungen zu legitimieren, tritt sie zunehmend in einen Gegensatz zu dieser und kündigt, möglicherweise ohne sich des damit für sie verbundenen Risikos bewusst zu sein¹⁴⁸, die gefundene Symbiose auf. Hinzu kommt: Je deutlicher sich in der ersten Hälfte der 70er Jahre und besonders ab 1975 die gesellschaftliche Stimmung von der Bildungseuphorie wegbewegt, desto weniger braucht die Politik die Wissenschaft zur Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen, da diese obsolet sind, und desto häufiger müssen Politik und Wissenschaft in einen Gegensatz zueinander treten – was unvermeidbar zum Konflikt führen muss angesichts einer Wissenschaft, die ihre eigene Rolle immer auch politisch definiert und unter dem empfundenen Druck sogar noch politischer agiert.

Die von Schützeichel aufgeworfene Frage nach der demokratischen Legitimation einer zur Rechtfertigung politischer Entscheidungen eingesetzten wissenschaftlichen Expertise konnte und sollte in dieser Dissertation nicht abschließend geklärt werden. Die Frage ist schon deswegen schwer zu beantworten, weil wie beschrieben in Bezug auf das Verhältnis von MPIB und Politik zu wenigen Zeitpunkten in der Institutsgeschichte eindeutig zu sagen ist, welche Seite hier eigentlich wen für ihre Zwecke „missbraucht“ hat. Von einer dauerhaften einseitigen Instrumentalisierung der Wissenschaft durch die Politik jedenfalls kann keine Rede sein – eher schon umgekehrt.

¹⁴⁷ ...und dies, wie im Abschnitt zuvor ausgeführt, häufig ohne die eigentlich notwendige Evidenzbasiertheit.

¹⁴⁸ Siehe Abschnitt 5.3.1.2.

Und ob die in der Politikberatung aktiven Institutsmitglieder jemals mit der mangelnden demokratischen Legitimation ihres Engagements – ohne gewählt zu sein, politische Entscheidungsgewalt auszuüben – ein Problem hatten, darf bezweifelt werden, entsprach das Engagement doch ihrer Überzeugung, mithilfe ihrer Forschung die Gesellschaft gerechter zu machen. Dass dem Institutsgründer Hellmut Becker in mehreren Leitfadengesprächen der Titel „heimlicher Bundeskultusminister“ als in den 60er und 70er Jahren gängig zugeordnet wurde¹⁴⁹, erscheint insofern nur passend.

6.5 Im Erfolg des Instituts liegt sein Scheitern begründet

k) Sind die Teilsysteme Wissenschaft und Politik so unterschiedlich und in ihrer wechselseitigen Austauschfähigkeit so beschränkt, dass wissenschaftliche Politikberatung letzten Endes nur „erfolgreich scheitern“ kann?

Lamping und Schridde (2011 : 15) haben die Frage aufgeworfen, ob Politikberatung am Ende doch nur „erfolgreich scheitern“ könne, weil die Teilsysteme Wissenschaft und Politik so unterschiedlich und in ihrer wechselseitigen Austauschfähigkeit stark begrenzt seien. Diese Frage wurde in Abschnitt 2.2.3. um die Vermutung erweitert, dass das systemtheoretische Grundprinzip der Selbstgenügsamkeit dem Teilsystem Politik möglicherweise gar keine ausreichende Aufnahme von Input von außen ermöglicht, dass Politik also gar nicht in der Lage ist, Kommunikation seitens der Wissenschaft sinnvoll zu verarbeiten. Umgekehrt kann und muss gefragt werden, wie aufnahmefähig das Teilsystem Wissenschaft seinerseits ist und ob seine Selbstgenügsamkeit dazu führt, dass mit Buchholz (2008 : 8) gesprochen eine „defizitäre Perzeption der Wirklichkeit durch Wissenschaft“ und somit eine „Überschätzung der wissenschaftlichen Rationalität“ eintritt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit legen den Schluss nahe, dass Lamping und Schridde in Bezug auf das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Recht haben. Tatsächlich sind die in dieser Arbeit untersuchten Teilsysteme Wissenschaft und Politik so unterschiedlich, dass sie sich nur zeitweise aufeinander zubewegen können – und zwar ausgerechnet dann, wenn sie ihre Funktionslogiken stärker vermischen, als langfristig ratsam ist. Denn in der Vermischung der Funktionslogiken liegt schon der künftige Konflikt begründet: Dem System Politik ist die

¹⁴⁹ ...und dies pikanterweise in einer fast wortgleichen Analogie zur in Abschnitt 5.3.1.1. von MPG-Generalsekretär Hans Ballreich wiedergegebenen Befürchtung der Kultusminister 1962, dass sich „ein solches Institut in der Hand eines Kulturpolitikers, wie es Helmut (sic) Becker sei, gestützt auf den Namen der Max-Planck-Gesellschaft sich zu einem Superkultusministerium entwickeln würde.“

Aufnahme von Input seitens der Wissenschaft nur solange möglich, wie es sich in seiner Grundfunktion Machtausübung nicht zu stark von dieser bedrängt sieht; das System Wissenschaft wiederum wird durch die Beteiligung an der erfolgreichen Machtausübung dazu verführt, immer mehr Macht zu wollen und damit in einen immer stärkeren Widerspruch zu seinen eigenen Grundfunktionen zu treten.

Im Sinne von Buchholz kommt es dann zu einer defizitären Wahrnehmung der Wirklichkeit durch die Wissenschaft. Sie ist nicht (mehr) in der Lage, den Input seitens von Politik und Wissenschaftsadministration angemessen zu verarbeiten, der eine stärkere Zurückhaltung und eine Beschränkung auf die eigenen Funktionsprinzipien fordert. Das System Wissenschaft überschätzt so seine eigenen Möglichkeiten, die Durchsetzbarkeit seiner Machtansprüche und die Bedeutung seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse für den weiteren politischen Entscheidungsprozess. Je mehr die Wissenschaft dann die Beteiligung an der Machtausübung fordert, desto geringer wird die Aufnahmefähigkeit der Politik, die sich im Sinne des eigenen Systemerhalts gegenüber der Wissenschaft abgrenzt. Die Wissenschaftsadministration wiederum verarbeitet den beidseitigen Input – die beobachtete Funktionsabweichung seitens der Wissenschaft und die zunehmenden Abwehrreaktionen seitens der Politik – indem es schon um des Selbsterhalts willen Sanktionsmaßnahmen gegen die Wissenschaft einleitet.

Folgt man der hier umrissenen Logik, musste das „alte Institut“ tatsächlich zwangsläufig scheitern, da der Erfolg seines politikberaterischen Engagements erst das eigene Selbstverständnis veränderte und dann, in letzter Konsequenz, die Erwartungen der Politik, die sich in ihrer Funktionsausübung beschränkt fand. Der Druck auf das Teilsystem Wissenschaft wurde dann von der Politik über den Umweg des Teilsystems Wissenschaftsadministration ausgeübt.

6.6 Schlussfolgerungen II

Die dieser Arbeit zugrundeliegende zentrale Annahme lautete, dass Politikberatung niemals ohne Rückwirkung auf die Bildungsforschung selbst bleiben kann. Nach erfolgter systemtheoretischer Diskussion der Ergebnisse dieser Arbeit in diesem Kapitel kann diese Annahme für die Geschichte des Untersuchungsobjekt Max-Planck-Institut für Bildungsforschung als bestätigt gelten. Die strukturelle Kopplung der Teilsysteme Wissenschaft und Politik (und in der Erweiterung) auch der Wissenschaftsadministration, die Politikberatung in der Betrachtung Luhmanns und Weingarts ist, hat folgende Hauptfolgen:

1. Die in der jeweiligen Phase der Institutsgeschichte vorherrschenden Wissenschaftsverständnisse haben das Engagement der Institutsmitglieder in der Politikberatung determiniert und zusätzlich die konkrete Ausprägung strukturellen Kopplung von Wissenschaft und Politik – sprich: den Grad der Vermischung der Funktionsprinzipien im Prozess der Politikberatung bestimmt.
2. Die jeweils vorherrschenden Wissenschaftsverständnisse entwickelten sich unter dem Einfluss der wissenschaftsimmanenten Diskussion, des gesamtgesellschaftlichen Reformdiskurses und institutsinterner Gruppendynamiken.
3. Der besonders in Phase I und II sowie teilweise in Phase III der Institutsgeschichte beträchtliche gesellschaftliche und politische Statusgewinn der in der Politikberatung engagierten Institutsmitglieder führte zu einer Verfestigung der institutsinternen Hierarchie, die der empirischen (Grundlagen-)forschung eine dienende Rolle zuwies und die Wissenschaftsverständnisse des Bildungspolitischen Pragmatismus, der Politisierten Geisteswissenschaft und später des Empirisch-kritischen Theorieansatzes noch dominanter werden ließ.
4. Bemerkenswert ist ferner, dass ausgerechnet der gesellschaftliche und politische Statusverlust der in der Politikberatung engagierten Institutsmitglieder, also der Verlust des symbolischen Kapitals im Sinne Bourdieus, in den letzten Jahren der Phase III und dann in der Phase IV nicht etwa eine Umkehrung der institutsinternen Hierarchie bewirkte, sondern ein noch stärkeres Zusammenwirken der bislang dominierenden Wissenschaftlergruppen auf Kosten der Empiriker auslöste – und damit die nach 1981 explizite Spaltung implizit vorwegnahm.
5. Folgerichtig definiert sich das Wissenschaftsverständnis „neues Institut“ nach der in der Institutsgeschichte wichtigsten Zäsur des Direktorenwechsels um 1981 herum über die Abgrenzung von jeder Form der Politikberatung und damit über eine Beschränkung auf die grundlegenden Funktionsprinzipien des Teilsystems Wissenschaft.
6. Der dadurch erzielte Statusgewinn gegenüber Politik und Wissenschaftsadministration führt zu einer Stärkung der neuen institutsinternen Hierarchie, wonach die vermeintlich politikferne empirische Grundlagenforschung maßgeblich ist und die Vertreter des Wissenschaftsverständnisses „altes Institut“ sich immer stärker an den Rand gedrängt fühlen und zu einem guten Teil abwandern.

7 Ausblick

Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung diente in dieser Arbeit als Untersuchungsobjekt, um mithilfe einer systemtheoretischen Perspektive exemplarisch die Austauschbeziehungen zwischen Politik und Wissenschaft im Rahmen der Politikberatung zu betrachten. Ob die hier gewonnen Erkenntnisse sich auf andere Institutionen in der Bildungsforschung und darüber hinaus in der Wissenschaft insgesamt übertragen lassen, kann nicht mit letzter Sicherheit beantwortet werden.

Die Analyse der sich über die Institutsgeschichte wandelnden, am MPIB vorherrschenden Wissenschaftsverständnisse und ihre ideengeschichtlichen Grundlagen hat indes zweierlei gezeigt: dass zwar *erstens* die am Institut ablaufenden Prozesse der Meinungs- und Wertebildung in einem hochkomplexen, über den gesamten Zeitverlauf dynamischen und damit äußerst individuellen Wechselspiel innerer und äußerer Einflussfaktoren vonstatten ging; dass aber *zweitens* diese Entwicklung mit gelegentlichen Verzögerungen im Großen und Ganzen doch der gesamtgesellschaftlichen Großwetterlage folgte. War das Institut in seiner Gründungsphase noch der bildungspolitischen Entwicklung voraus, trieb sie voran und prägte sie, wurde das Institut in den 70er Jahren, indem es die Signale der ablaufenden Bildungseuphorie ignorierte, von ihr überholt und musste eine schmerzhaft Zäsur durchleben, um wieder im Einklang mit der bildungspolitischen Entwicklung und vor allem mit dem in der MPG dominanten Wissenschaftsverständnis zu stehen.

Macht man diese beiden Beobachtungen zur Grundlage einer informierten Vermutung, so wird eine zumindest teilweise Übertragbarkeit der in dieser Arbeit gemachten Beobachtungen auf andere Wissenschaftseinrichtungen, solange sie ihrerseits in einer Wechselwirkung mit der bildungs- und/oder gesellschaftspolitischen Entwicklung standen, denkbar und sogar wahrscheinlich. Dafür spricht auch die immer wieder zum Vergleich herangezogene Entwicklung am Starnberger Max-Planck-Institut zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt. Anders als im Starnberger Fall gelang es dem Berliner Institut jedoch, durch die 1981 vollzogene Zäsur glaubwürdige Signale eines Neuanfangs in Richtung Politik und MPG zu senden, so dass ihm die Schließung erspart blieb. Insofern kann der im Abschnitt 2.1.3. geäußerten Vermutung an dieser Stelle zugestimmt werden.

Noch ein Wort zur Übertragbarkeit des Beobachteten: Tatsächlich lassen sich die am Institut zu beobachtenden Konflikte zwischen den wissenschaftstheoretischen Grundpositionen des

normativ-ontologischen Ansatzes und der Kritischen Theorie auf der einen Seite und des empirisch-analytischen Ansatzes und des Kritischen Rationalismus auf der anderen Seite auch in Diskursen außerhalb des Instituts und bis zum heutigen Tag nachweisen. Auf dem Gebiet der Bildungsforschung machen sich derlei Konflikte weiterhin hauptsächlich an der Rolle der Wissenschaft zwischen Grundlagenforschung und politischer Anwendbarkeit fest – also genau an der Schnittstelle der wissenschaftlichen Politikberatung, die Gegenstand dieser Arbeit war.

So beklagt Martin Spiewak in der ZEIT (2014 : 50) eine zunehmende Entkopplung von empirischer Bildungsforschung und konkreter Bildungspolitik. In kurzer Zeit habe sich die Zahl der empirisch arbeitenden Bildungsforscher und der durchgeführten Studien vervielfacht, Fördergelder sprudelten wie nie zuvor. „Aber welchen Nutzen ziehen Lehrer, Eltern und Erzieher aus alldem?“ (...) So viel stehe fest: „Von allein wird der Empiriegewinn in der Forschung Politik wie Öffentlichkeit nicht schlauer machen. Das scheitert bereits an der Masse der Befunde. (...) War die pädagogische Disziplin vor zwei Jahrzehnten weitgehend empiriefrei, droht sie jetzt in Daten zu ertrinken.“ Damit Wissenschaft und Praxis besser zusammenkommen könnten, seien Übersetzer nötig und Relevanzklärer, Studienqualitätsprüfer und Schleusenwärter für die Datenflut. „Mit anderen Worten: Deutschland benötigt eine Art Cochrane-Institut für die Schule.“

Woran dieses Plädoyer – entfernt – erinnert? An die Gründungsdenkschrift des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Ein solches Institut scheint Spiewak vorzuschweben – eines, das die vorhandene Empirie bündelt, bewertet, durch eigene Forschung ergänzt und – vor allem – für die Öffentlichkeit und die Politik übersetzt.

Natürlich gibt es Unterschiede zur Situation Ende der 50er Jahre. So irrt Spiewak mit seiner Einschätzung, die Pädagogik sei vor zwei Jahrzehnten weitgehend empiriefrei gewesen. Das war sie, anders als in den 50er Jahren, keineswegs. Was tatsächlich vor zwei Jahrzehnten passierte, war die Wiederherstellung des in den späten 70er Jahren unterbrochenen Connex zwischen Bildungsforschung und Politik. Nachdem die Bildungsforschung am MPIB seit Anfang der 80er Jahre mit dem Direktorenwechsel hin zu Baltes und der gleichzeitigen, unbedingten Neufokussierung auf die (vermeintlich wertfreie) Empirie und ihre ureigenen wissenschaftlichen Funktionsprinzipien mit der Zeit den Respekt und die Unterstützung der Politik zurück-

gewonnen hatte, errang sie zuletzt deren verstärkte Aufmerksamkeit dank des für sie glücklichen Umstandes der ersten Pisa-Studie.

In der Pisa-Studie vereinten sich aus Sicht der Politik zwei ihrer Kernforderungen an die Wissenschaft: unbedingte Evidenzbasiertheit und bildungspolitische Relevanz. So war es der Bildungsforschung möglich, nach rund 20 Jahren Abstinenz ab Ende der 90er Jahre wieder erfolgreich – und diesmal hauptsächlich und wirklich evidenzbasierte – Politikberatung zu betreiben – zugleich eine Form institutioneller Rehabilitation für das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung unter seinem Direktor Jürgen Baumert als erster deutscher Pisa-Konsortialführer.

Nun kommt es zu einer interessanten Entwicklung im Unterschied zum „alten Institut“: Der Erfolg in der Politikberatung führt nicht etwa wie Beginn der 70er Jahre zu einer erneuten Übersteigerung der Bildungsforschung im Sinne einer schrittweisen Abwendung von der Evidenzbasiertheit, sondern zu einer noch unbedingteren Zuwendung zu ihr – womit es zu dem von Spiewak kritisierten Phänomen kommt: Die Bildungsforschung nutzt ihre neue Wirkungsmächtigkeit, um noch mehr Grundlagenforschung zu betreiben, also noch stärker innerhalb der eigenen Funktionsprinzipien zu verharren und sich gegen die Politik abzuschirmen. Anders formuliert: Die Wissenschaft nutzt die politische Unterstützung, um Empirie zu produzieren, deren direkte politische Umsetzbarkeit immer schwieriger wird.

Fast scheint es so, als fühle sich die empirische Bildungsforschung immer noch unwohl in ihrer Rolle als Politikberater. Womöglich hat Kümmel also doch Unrecht, wenn er glaubt, dass *alle wissenschaftstheoretischen Positionen gleichermaßen* der Versuchung der Selbstüberschätzung in der Politikberatung erliegen: Das Beispiel MPIB zeigt, dass der starke Bezug zur empirisch-analytischen Denkschule nach 1981 wie beschrieben mit einem (von der Politik geforderten) geringeren Engagement in der Politikberatung einherging und dann, in einem zweiten Schritt, als die Nachfrage nach Politikberatung durch die Politik wieder zunahm, durchaus auch mit einer bewussten Selbstbeschränkung verbunden blieb.

Man könnte sogar weit gehen zu konstatieren, dass Spiewak unbewusst eigentlich genau dieses beklagt: den Verlust des erst in den 90er Jahren wiedergefundenen Connex zwischen Bildungsforschung und Politik durch die freiwillige Selbstbeschränkung der Bildungsforschung auf den wissenschaftlichen Bereich.

Meldet sich die Bildungsforschung also wieder freiwillig aus der Politikberatung ab? Einige Kultusminister äußern zumindest einen solchen Eindruck. So wünscht sich Hamburgs Schulsenator Ties Rabe laut Deutscher Presseagentur (Reith 2015 : 14) von der Bildungsforschung künftig weniger beschreibende Berichte – „und mehr Ursachenforschung und Hinweise, wie Mängel abgestellt werden können“. Reith (2015 : 15) kommentiert: „Jetzt heißt die neue Devise der Kultusministerkonferenz (KMK): Weg von den bisher rein deskriptiven Diagnosen (...) hin zu konkreteren Aussagen über mögliche Ursachen und praktische Hilfen für den Unterrichtsalltag. Die Forschung soll mehr anwendungsbezogenes Wissen für bildungspolitisches wie pädagogisches Handeln erbringen.“

Und nach vier Jahrzehnten kehrt sogar der alte Bekannte Bildungsrat wieder in die Diskussion zurück. Nachdem vor zwei Jahren noch eine Initiative von Bildungsforschern und Bildungspolitikern um Jürgen Baumert und Jürgen Zöllner, ihn in einer veränderten Form wieder einzuführen (Wiarda 2011), am Widerstand der Kultusminister gescheitert war, fordern zu Beginn des Jahres 2015 führende Bundespolitiker seine Neuauflage. So berichtet Heike Schmoll (2015 : 4) in der „FAZ“, der stellvertretende Vorsitzende der SPD-Bundestagsfraktion, Hubertus Heil, fordere „eine nationale Strategie in der Bildungs- und Forschungspolitik“. Dafür sei es erforderlich, einen nationalen Bildungsrat zu etablieren. Dieser solle nach dem Vorbild des Wissenschaftsrats aus Vertretern des Bundes und der Länder bestehen und darüber hinaus den Sozialpartnern, der Wirtschaft und den Gewerkschaften, aber auch der Bildungswissenschaft eine Stimme geben.¹⁵⁰

Interessant ist dabei, dass diesmal der Anstoß nicht wie in den 60er Jahren allein aus der Wissenschaft kommt, sondern vor allem aus der Politik – und dass das Gremium, zumindest in der Version, die Heil vorschwebt, den Einfluss der „Bildungswissenschaft“ stark einschränken würde. Und doch: Die Debatten der 60er Jahre und der 10er Jahre des 21. Jahrhunderts haben ganz offenbar starke Bezugspunkte – ohne dass sich die Gegenwart immer dessen bewusst ist. So kommt zum Beispiel in der Forderung Heils mit keinem Wort vor, dass es einen Bildungsrat schon einmal gegeben hat.

Anders aber als in den 60er Jahren und erst recht anders als Ende der 70er Jahre scheint die Politik also eine ungebührliche Einflussnahme seitens der Bildungsforschung auf politische

¹⁵⁰ Dass es sich um die Forderung eines Bundespolitikers handelt, wundert nicht, würde doch vor allem der Gestaltungsspielraum der Kultusminister durch ein solches Gremium eingeschränkt werden.

Entscheidungen derzeit nicht zu befürchten – im Gegenteil: Sie wünscht sich wieder eine stärkere Vermischung der Funktionsprinzipien von Wissenschaft und Politik.

Wo ein Diskurs in den eben beschriebenen Bahnen läuft, darf die normativ-ontologische, Gegenposition nicht lange auf sich warten lassen. Im Falle der Forderung Spiewaks nach einer politischen Übersetzung und damit nach einem größeren Einfluss empirischer Studien auf die Bildungspolitik folgte die Replik in der ZEIT nur zwei Wochen später. Ralf Lankau (2014: 52) schreibt, Bildung lasse sich nicht quantifizieren. „Wer glaubt, den Menschen und sein Verhalten messen, steuern und regeln zu können wie die Kybernetiker und Behavioristen mit ihrem programmierten Lernen, vergisst – oder verleugnet, das pädagogische Elementarprinzip. Lehren und Lernen ist immer Beziehungsarbeit zwischen Menschen. Das erfordert Dialog und Vertrauen in Lehrende wie in Lernende statt der Fixierung auf Zahlen und Methoden.“

Der kurze Exkurs in die Medienberichterstattung der Jahre 2014 und 2015 belegt, wie aktuell der dargestellte Konflikt der unterschiedlichen Wissenschaftsverständnisse am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung auch noch Jahrzehnte später in der bildungswissenschaftlichen Debatte der Bundesrepublik ist – und dass er damit auf die Debatte innerhalb der Bildungsforschung insgesamt wohl doch übertragbar ist. Zugleich zeigt der Exkurs, um die Sache nochmals komplizierter zu machen, dass es keineswegs die immer gleichen Wissenschaftsverständnisse sind, die sich mit einem Plädoyer für mehr Politikberatung verknüpfen lassen: So lehnt Lankau als Vertreter einer normativ-ontologischen Position wissenschaftliche Politikberatung durch die Bildungsforschung explizit ab – zumindest, und das ist die entscheidende Einschränkung, wissenschaftliche Politikberatung durch eine auf (quantitative) Empirie fußende Bildungsforschung. Umgekehrt fordert Spiewak, der die Evidenzbasiertheit der Bildungsforschung ausdrücklich lobt, eine stärkere Verknüpfung von Wissenschaft und Politik in Entscheidungsprozessen, ist dabei recht nahe dran an Überlegungen der gesellschaftlich engagierten Bildungsforschung der 70er Jahre, sich dessen aber offenbar nicht bewusst – und auch nicht des Umstandes, wie schwer sich viele empirische Bildungsforscher aufgrund ihrer ideengeschichtlichen Positionierung immer noch mit dieser tun.

Und wo bleibt in all dem das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Jahr 2015? In der gegenwärtigen Debatte spielt es keine Rolle mehr, spätestens seit Jürgen Baumerts Emeritierung 2010. In der bereits zitierten aktuellen Selbstdarstellung des Instituts werden die Erfor-

schung menschlicher Entwicklungsverläufe sowie der neuro-kognitiven Grundlagen lebenslangen Lernens als einzige zumindest noch in Ansätzen bildungsforscherischen Bezüge genannt. Bezüge zum Bildungssystem und damit zur Bildungspolitik im engeren Sinne bestehen nicht mehr.

Insofern muss Ulrich Herrmann (2014) Recht gegeben werden mit seinem Urteil, dass Bildungsforschung im von den Gründern angedachten Sinne am Institut von heute nicht mehr existiere. Herrmann geht noch einen Schritt weiter: Eine „empirische Bildungsforschung“, die sich eines kritischen Begriffs von Bildung entschlage, sei nicht nur ein „individuelles Forschermissgeschick“, sondern eine „ideologische Verblendung eines Forscherkollektivs (18). Auch wenn man ihm in dieser Schlussfolgerung nicht zustimmen muss, fest steht: Ob „kritisch“ in Herrmanns Sinne oder nicht, es existiert *gar keine* Bildungsforschung mehr am Institut.

So sollen einige Zitate von Institutsmitgliedern diese Arbeit beschließen, die den Abschied des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung von der Bildungsforschung beklagen.

„Wenn ich jetzt höre, was die (Forscher am Institut, JMW) für Labore haben, und jetzt sollen noch Ärzte eingestellt werden, das kriegt einen ganz anderen Touch. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung? Schluss.“ (31/2011)

„Es ist völlig vorbei. Ich meine, es gibt den Namen, und damit ist Schluss. Ich meine die (letzte) Einzelabteilung, die den Namen Bildungsforschung verdient hatte, war die Abteilung Baumert. Ich meine, kann von ihm halten, was man will, aber ohne jeden Zweifel war er Bildungsforscher.“ (28/2011)

„Der moderne Trend geht in viel zu vielen Disziplinen (in Richtung) Hirnforschung (...), was ich für außerordentlich problematisch halte, und dass ein solches Institut auch auf diesen Modernitätszug draufspringt, halte ich für unnötig.“ (25/2011)

„Das ist so, als wenn Mercedes sagen würde: Nach dem Modell, was wir jetzt auf dem Markt gebracht haben, brauchen wir keine neuen Modelle mehr zu machen.“ (2/2010)

Literatur- und Quellenverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1962) „Zur Logik der Sozialwissenschaften“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-Psychologie* (1962): 14, 249-263.

Adorno, Theodor W. (Hg.) (1988) *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Altrichter, Herbert u.a. (Hg.) (2008) *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012) *Bildung in Deutschland 2012*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bartsch, Matthias; Latsch, Gunther; Verbeet, Markus; Wiegrefe, Klaus (2010) „Familienbande“, DER SPIEGEL 13/2010.

Becker, Hellmut und Hager, Frithjof (1992) *Aufklärung als Beruf*, München: Piper.

Bertalanffy, Ludwig von (1948) *Zu einer allgemeinen Systemlehre. Biologia Generalis*, New York/Cambridge.

Beyme, Klaus von (2000) *Die politischen Theorien der Gegenwart. Eine Einführung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bock, Michael (2000) „Theorie, Empirie und Praxis in der kritischen Theorie“, in: Albrecht, Clemens u.a. (Hg.) *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, Frankfurt am Main: Campus.

Bourdieu, Pierre (2000) *„Zur Soziologie der symbolischen Formen“*, Berlin: Suhrkamp.
Brunnberg, Josef und Kiehne, Rolf (1972) "Systeme – eine Begriffsanalyse", in: Bleicher, Knut *Organisation als System*, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.

Buchholz, Kai (2008) *Professionalisierung der wissenschaftlichen Politikberatung? Interaktions- und professionssoziologische Perspektiven*, Bielefeld: Transkript-Verlag.

Coleman, James S. (1991) *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1. Handlungen und Handlungssysteme*, München: R. Oldenbourg.

Creswell, John W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*, Thousand Oaks: Sage.

Curtin, Patricia A. und Maier, Scott (1999) *Numbers in Newsrooms: A Qualitative Study of How Journalists View Math on the Job*. Paper presented to the Association for Education in Journalism and Mass Communication.

Dreier, Horst (2010) *Wissenschaft und Politik*, Stuttgart: Steiner.

Dubiel, Helmut (2001) *Kritische Theorie der Gesellschaft. Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas*, Weinheim und München: Juventa.

Eisfeld, Reiner (2012) *Mondsüchtig: Wernher von Braun und die Geburt der Raumfahrt aus dem Geist der Barbarei*, Springe: Zu Klampen Verlag.

Esser, Friedrich Hubert (2014) *Politikberatung und Praxisgestaltung als Aufgabe der Wirtschaft? Wissenschafts-Politik-Praxis-Kommunikation in der beruflichen Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann.

Fend, Helmut (2011) „Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation“ *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2011 1(1), 5-24.

Figal, Günter (Hg.) (2007) *Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode*, Berlin: Akad. Verlag.

Friedeburg, Ludwig von (1989) *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Geier, Manfred (1994) *Karl Popper*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Geyser, Joseph (1980) *Die Erkenntnistheorie von Aristoteles*, Aalen: Scientia.

Goertz, Hans-Jürgen (1997) *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in Geschichtstheorie*, Reinbek: Rowohlt.

Gräfe, Thomas (2011) Historismus - Eine Epoche in der Historiographiegeschichte, online unter <http://www.suite101.de/article/historismus---eine-epoche-in-der-historopgraphiegeschichte-a96000>, zuletzt abgerufen am 10. Juli 2015.

Gruss, Peter und Rürup, Reinhard (2011) *Denkorte. Max-Planck-Gesellschaft und Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. Brüche und Kontinuitäten 1911-2011*, Dresden: Sandstein.

Habermas, Jürgen (1968) „Erkenntnis und Interesse (Antrittsvorlesung 1965)“, in: Habermas, Jürgen *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1968b) „Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung“, in: Habermas, Jürgen *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1972) *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt: Suhrkamp.

Hadjar, Andreas und Becker, Rolf (2006) *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harpprecht, Klaus (2008) *Die Gräfin: Marion Dönhoff. Eine Biographie*, Hamburg: Rowohlt.

Henning, Eckart und Kazemi, Marion (2011) *Chronik der Kaiser-Wilhelm-Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 1911 - 2011: Daten und Quellen*, Berlin: Duncker & Humblot.

Henning, Eckart und Kazemi, Marion (1998) *Chronik der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften: 1948 - 1998*, Berlin: Duncker & Humblot.

Herrmann, Ulrich (2014) „Bildungsforschung ohne kritische Theorie der Bildung?“ Ein Gutachten von Theodor W. Adorno zur Gründung eines (Max-Planck) „Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung aus dem Jahre 1961“ *Pädagogische Korrespondenz* 2014 (49), 9-22.

Holz, Klaus (1993) *Historisierung der Gesellschaftstheorie: Zur Erkenntniskritik marxistischer und kritischer Theorie*, Freiburg i. Br.: Univ., Diss.

Hüfner, Klaus und Naumann, Jens (1977) *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Der Aufschwung*, Stuttgart: Klett.

Hüfner, Klaus u.a. (1986) *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980*, Stuttgart: Klett-Cotta.

In der Smitten, Susanne (2010) „Die Hochschulforschung in der Politikberatung“, *Zeitschrift für Politberatung* (2010) 3:1, 75-87.

Ives, Edward D. (1995) *The Tape-Recorded Interview: A Manual for Field Workers in Folklore and Oral History*, Knoxville: The University of Tennessee Press.

Jahnke, Thomas und Meyerhöfer, Wolfram (Hg.) (2006) *PISA & Co – Kritik eines Programms*, Hildesheim: Franzbecker.

Kahl, Reinhard (2001) „Der Studien-Rat“, *ZEIT* 2001 (49).

Kahn, Robert L. und Charles F. Cannell (1957) *The Dynamics of Interviewing: Theory, Technique, and Cases*, New York: Wiley.

Kallscheurer, Otto (1986) *Marxismus und Erkenntnistheorie in Westeuropa: eine politische Philosophiegeschichte*, Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Keuth, Herbert (1989) *Wissenschaft und Werturteil. Zu Werturteilsdiskussion und Positivismusstreit*, Tübingen: Mohr.

Kümmel, Gerhard (2002) *Wissenschaft, Politik und Politikberatung: Erkundungen zu einem schwierigen Verhältnis*, Strausberg: Sozialwiss. Inst. der Bundeswehr.

Lamping, Wolfram und Schridde, Henning (Hg.) (2011) *Der konsultative Staat: Reformpolitik und Politikberatung; Festschrift für Bernhard Blanke*, Opladen: Budrich.

Lankau, Ralf (2014) „Ganz schön vermessen“, *ZEIT* 2014 (52), 61.

Leendertz, Ariane (2010) *Die pragmatische Wende. Die Max-Planck-Gesellschaft und die Sozialwissenschaften 1975-1985*, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Leendertz, Ariane (2014) „Ungunst des Augenblicks. Das MPI zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt in Starnberg“, *INDES. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft* (2014) 3:1, 105-116.

Leschinsky, Achim (1996) „Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin“, in: Gerd Geißler, Gerd und Ulrich Wiegmann (Hg.): *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland*, Böhlau: Böhlau Verlag.

Lorenz, Chris (1997) *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Köln: Böhlau Verlag.

Lüddecke, Andreas (1995) *Der Fall Saller und die Rassenhygiene: Eine Göttinger Fallstudie zu den Widersprüchen sozialbiologischer Ideologiebildung*, Marburg: Tectum Verlag.

Luhmann, Niklas (1991) *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2004) *Einführung in die Systemtheorie*, Heidelberg: Auer.

Maresch, Rudolf (2015) „Führer des echten und wirklichen Deutschland“, *GLANZ UND ELENDE* 2015, online unter <http://www.glanzundelend.de/Artikel/raulffgeorge.htm>, zuletzt abgerufen am 07. Januar 2015.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.) (1980) *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2 Bde*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Mayntz, Renate (2009) „Governancetheorie: Erkenntnisinteresse und offene Fragen“, in: Grande, Edgar und Stefan May (Hg.) *Perspektiven der Governance-Forschung*, Baden-Baden.

Mayring, Philipp (2002) *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz

McCracken, Grant (1988) *The Long Interview*, Newbury Park: Sage Publications.

Münch, Richard (2007) *Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nereu, Feix (1978) *Werturteil, Politik und Wirtschaft. Werturteilsstreit und Wissenschaftstransfer bei Max Weber. Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im neunzehnten Jahrhundert*, Göttingen: Vanenhoeck & Ruprecht.

Nullmeier, Frank (2011) „Max Weber Revisited: Zum Verhältnis von Politik und Wissenschaft. Oder: Politikberatung als Nebenberuf“, in: Lamping, Wolfram und Schridde, Henning (Hg.) *Der konsultative Staat. Reformpolitik und Politikberatung*, Opladen: Budrich.

Parsons, Talcott (1976) *Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben von Stefan Jensen*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Parsons, Talcott (1972) *Das System moderner Gesellschaften*, München: Juventa.

Picht, Georg (1964) *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Olten: Walter.

Popper, Karl R. (1962) „Die Logik der Sozialwissenschaften“, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-Psychologie* (1962): 14, 233-248.

Popper, Karl R. (1988) „Die Logik der Sozialwissenschaften“, in: Adorno, Theodor (Hg.) (1988) *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Priddat, Birger P. (2009) *Politikberatung: Prozesse, Logik und Ökonomie*, Marburg: Metropolis.

Raulff, Ulrich (2012) *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben. Eine abgründige Geschichte*, München: dtv.

Reith, Karl-Heinz (2012) „Wie politisch darf der Bildungsbericht sein?“ *Deutsche Presseagentur 2012* (25.05.).

Reith, Karl-Heinz (2015) „Ein Testjahr für die deutschen Schulen“ *Deutsche Presseagentur 2015* (25.01.).

Ritsert, Jürgen (2010) „Der Positivismusstreit“, in: Kneer, Georg und Moebius, Stephan (Hg.) *Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen*, Berlin: Suhrkamp.

Roth, Heinrich (1963) „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ *Die Deutsche Schule* 55, 109-119.

Rüb, Friedbert W. (2011) „Inkompatible Welten? Politik und die Grenzen wissenschaftlicher Politikberatung“, in: Lamping, Wolfram und Schridde, Henning (Hg.) *Der konsultative Staat. Reformpolitik und Politikberatung*, Opladen: Budrich.

Saage-Maaß, Miriam (2007) *Die Göttinger Sieben – demokratische Vorkämpfer oder nationale Helden?*, Göttingen: V&R unipress.

Schmoll, Heike (2015) „SPD fordert nationalen Bildungsrat“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 2015 (14.01.), 4.

Schützeichel, Rainer (2008) „Beratung, Politikberatung, wissenschaftliche Politikberatung“, in: Bröckler, Stephan und Schützeichel, Rainer *Politikberatung*, Stuttgart: Lucius & Lucius.

Schluchter, Wolfgang (1971) *Wertfreiheit und Verantwortungsethik: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik bei Max Weber. Gesellschaft und Wissenschaft Band 3*, Tübingen: Mohr.

Seidman, I.E. (1991) *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and Social Sciences*, New York Teachers College Press.

Spiewak, Martin (2014) „Studien ohne Ende“, *ZEIT* 2014 (50), 68.

Stark, Carsten (2010) „Funktionalismus“, in: Kneer, Georg und Schroer, Markus (Hg.) *Handbuch soziologische Theorien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strauss, Amselm L. und Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage.

Tenorth, Heinz-Elmar (2008) *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim: Juventa.

Tillmann, Klaus-Jürgen u.a. (2008) *PISA als bildungspolitisches Ereignis*, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vierhaus, Rolf und Vom Brocke, Bernhard (1990) *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft: Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft: aus Anlass ihres 75jährigen Bestehens*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Weber, Max (1992) *Politik als Beruf*, Stuttgart: Reclam.

Weber, Max (1994) *Wissenschaft als Beruf*, Schutterwald/Baden: Wiss. Verlag.

Weber, Max (2005) *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*, in: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*, Konstanz: UVK.

Weingart, Peter (2003) *Wissenschaftssoziologie*, Bielefeld: Transkript-Verlag.

Weizsäcker, Carl Friedrich von (1979) *Wege in die Gefahr. Eine Studie über Wirtschaft, Gesellschaft und Kriegsverhütung*, München: dtv.

Weiß, Hermann (Hg.) (2003) *Personenlexikon 1933-1945*, Wien: tosa.

Wiarda, Jan-Martin (2011) Die Wegbereiter. Einen Bildungsrat, der eine Richtung vorgibt – den gab es mal, unter Willy Brandt. Nun ist er wieder im Gespräch, *ZEIT* 2011 (40).

Wolff, Stephan (2013) „Dokumenten- und Aktenanalyse“, in: Flick, Uwe u.a. (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt.

Verwendete Quellen

Veröffentlichte Quellen

Baltes, Paul (1984) „Gerontologie“ *ZEIT* 1984 (32).

Baltes, Paul u.a. (Hg.) (1994) *Altern und Alter. Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie*, Berlin: De Gruyter.

Baltes, Paul (1996) „Alter hat Zukunft“ *ZEIT* 1996 (35).

Baltes, Paul und Mayer, Karl Ulrich (Hg.) (1996) *Die Berliner Altersstudie*, Berlin: Akademie Verlag.

Baumert, Jürgen (Hg.) (2003) *Abschied von Friedrich Edding. Reden auf der akademischen Trauerfeier am 24. Januar 2003*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Becker, Hellmut (1964) „Das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft“ *Berliner Lehrerzeitung* 33 (15.12.1964), 23-24.

Becker, Hellmut (1962) *Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik*, Freiburg i. Br.: Rombach.

Becker, Hellmut (1971) *Bildungsforschung - Aufgaben und Methoden. Sonderdruck aus Meyers Enzyklopädischem Lexikon*, Mannheim: Bibliographisches Institut.

Becker, Hellmut (1971b) *Bildungsforschung und Praxis. Sonderdruck aus Neue Sammlung Heft*, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Becker, Hellmut (1971c) *Bildungsforschung und Bildungsplanung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Becker, Hellmut (1973) „Was heißt und zu welchem Ende betreibt man Bildungsforschung? *Neue Zürcher Zeitung* 1973 (02.12).

Becker, Hellmut u.a. (1976) *Die Bildungsreform. Eine Bilanz*, Stuttgart: Klett.

Dahrendorf, Ralf (1997) „Die wahre Revolution“ *DER SPIEGEL* 1997 (15.01.).

Edding, Friedrich (2000). *Mein Leben mit der Politik 1914-1999. Teilhabe an der Entwicklung bildungspolitischen Denkens*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Edelstein, Wolfgang (Hg.) (1989) *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1963-1988*, Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung, so auch gefunden in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 31.

Fabich, Falk (1980) *Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit, Individualisierung und Persönlichkeitsrechte: ein Beitrag zur Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung*, Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.

Hartung, Dirk und Nuthmann Karl (1975) *Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Hopf, Dieter und Schütze, Yvonne (Hg.) (1989) *Das Institut für Bildungsforschung gestern - heute - morgen. Beiträge zum Symposium aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung am 11. November 1988*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Körper-Stiftung (2014) *Bergedorfer Gesprächskreis*, online unter (<http://www.koerber-stiftung.de/internationale-politik/bergedorfer-gespraechskreis.html>), zuletzt abgerufen am 07. Juli 2014.

Konrad-Adenauer-Stiftung (2015) *Helmut Kohl: Gesellschaftspolitische Reformen*, online unter http://www.helmut-kohl-kas.de/index.php?menu_sel=15&menu_sel2=213&menu_sel3=123, zuletzt aufgerufen am 13. Januar 2015.

Max-Planck-Gesellschaft (Hg) (1989) *Berichte und Mitteilungen Heft 2/89: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*, München: Max-Planck-Gesellschaft.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) (1988) *Informationen zur Arbeit des Instituts im Jahr 1988*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) (1994) *Abschied von Hellmut Becker. Reden auf der Trauerfeier am 18. Januar 1994*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) (2005) *Research Report 2003-2004*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2014) *Institutsgeschichte*, online unter <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/institut/geschichte>, zuletzt abgerufen am 03. Juli 2014.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2015) *Berliner Alterstudie*, online unter <https://www.base-berlin.mpg.de/de>, zuletzt abgerufen am 15. Mai 2015.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2015) *Die Deutsche Lebensverlaufstudie (GLHS)*, online unter <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/beendete-bereiche/bildung-arbeit-und-gesellschaftliche-entwicklung/deutsche-lebensverlaufsstudie>), zuletzt abgerufen am 15. Mai 2015.

Richter, Ingo (1968) „Das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin“ *Neue Sammlung* 8/1968, 589.

Roeder, Peter M. (Hg.) (1989) *Entwicklung und Lernen. Beiträge zum Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Roeder, Peter M. (Hg.) (1989b) *25 Jahre Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Festvorträge*, Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.

Rödiger, Karl-Heinz (Hg.) (2002) *Dirk Hartung 60. Eine Festschrift*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Statistisches Bundesamt (2014) *Fachserie 11 Reihe 4.3, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Berechnungen des BMBF*, online unter <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/2.5.85>, zuletzt abgerufen am 30. Juni 2014.

Ohne Autorenangabe (1965) „Die Forschung emigriert aus der Universität“ *ZEIT* 1965 (16).

Unveröffentlichte Quellen

Vorbemerkungen:

Memoranden, Berichte und Positionspapiere wurden, soweit ersichtlich, nach Autorennamen sortiert, ansonsten nach den Aktenbeständen, in denen sie gefunden wurden.

Protokolle, Vermerke und Briefe wurden grundsätzlich nach den Aktenbeständen sortiert, in denen sie gefunden wurden.

Grundsätzlich folgt die Sortierung innerhalb der Bestände dem zeitlichen Verlauf; bei mehreren Dokumenten einer Sorte (zum Beispiel mehrere Protokolle desselben Gremiums) werden zunächst alle Dokumente derselben Art dem zeitlichen Verlauf folgend aufgeführt.

Offizielle Dokumententitel wurden kursiv gesetzt; Dokumente ohne offizielle Titel wurden mit einer Funktionsbeschreibung versehen.

AJ (1970) *Entwurf der Vorbemerkung zur Bewertung der Grundsatzkonferenzen*, 24.02.1970, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Baltes, Paul (1991) Bericht für den Wissenschaftlichen Beirat, 23.05.1991, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148.

Baltes, Paul (1993) Bericht für den Wissenschaftlichen Beirat, 17.05.1993, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148.

Baltes, Paul (1993) *Zitierungen in Zeitschriften der Wissenschaftler(innen) auf Planstellen im MPI für Bildungsforschung*, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148.

Becker, Hellmut (1958) *Warum benötigen wir ein Institut für Recht und Soziologie der Bildung?* Hellmut Becker an Otto Benecke, 22.7.1958, in: Archiv der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG), III.Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Hellmut Becker, Kasten 1.

Becker, Hellmut (1961) *Plan eines Instituts für Bildungsforschung*, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Nr. 103.

Becker, Hellmut (1966) *Anregungen*. Zur Geschäftsordnung des Bildungsrats, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Akten Bildungsrat, Nr. 183.

Becker, Hellmut (1969) Vortrag vor der Max-Planck-Gesellschaft, 27.03.1969, in: AMPG, II.Abt., Rep. A80 Akten Becker, Nr. 62.

Becker, Hellmut (1969) *Antwort auf die drei Fragen* (Manuskript für die ZEIT) September 1969, in: II. Abt. Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 515.

Becker, Hellmut (1972) Bericht für den Wissenschaftlichen Beirat, 28.09.1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA-IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.4.

Becker, Hellmut (1973) Manuskript einer Buchbesprechung über Hartmut von Hentig für den SPIEGEL, Januar 1973, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 511

Becker, Hellmut (1981) Rede zu seiner Verabschiedung als Institutsdirektor, 27.05.1981, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

ZEIT (1969) Zehn prominente Kulturpolitiker antworten auf Fragen der ZEIT, 26.09.1969, in: AMPG, II. Abt. Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 515.

H (1976) Memorandum zur Grundsatzkonferenz, März 1976, AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Kölner Industrie- und Handelskammer (1971) Vermerk über das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 23.03.1971, in: AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.1., Kasten.

Lempert, Wolfgang (1982) *Ansprache zur Emeritierung Dietrich Goldschmidt*, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 31.

Max-Planck-Gesellschaft (1959) Protokoll des Verwaltungsrats, 02.06.1959, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80 Becker, Kasten 1.

Max-Planck-Gesellschaft (1960) Protokoll des Verwaltungsrats, 17.05.1960, in: AMPG, VR 1960, Nr. 43-47.

Max-Planck-Gesellschaft (1961) Protokoll des Verwaltungsrats, 05.12.1961, in: AMPG, VR 1961, Nr. 48-51.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Protokoll des Verwaltungsrats, 22.05.1962 in: AMPG, VR 1962, Nr. 52-55.

Max-Planck-Gesellschaft (1963) Protokoll des Verwaltungsrats, 15.07.1963 in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 07.

Max-Planck-Gesellschaft (1964) Protokoll des Verwaltungsrats, 09.06.1964, in: AMPG, VR 1964, Nr. 60-63.

Max-Planck-Gesellschaft (1965) Protokoll des Verwaltungsrats, 13.12.1965, in: AMPG, VR 1965, Nr. 64-67.

Max-Planck-Gesellschaft (1966) Protokoll des Verwaltungsrats, 10.03.1966, in: AMPG, VR 1966, Nr. 68-71.

Max-Planck-Gesellschaft (1968) Protokoll des Verwaltungsrats, 04.03.1968, in: AMPG, VR 1968, Nr. 76-80.

Max-Planck-Gesellschaft (1968) Protokoll des Verwaltungsrats, 15.07.1968, in: AMPG, VR 1968, Nr. 76-80.

Max-Planck-Gesellschaft (1970) Protokoll des Verwaltungsrats, 23.11.1970, in: AMPG, VR 1970, Nr. 85-88.

Max-Planck-Gesellschaft (1971) Protokoll des Verwaltungsrats, 09.03.1971, in: AMPG, VR 1971, Nr. 89-92.

Max-Planck-Gesellschaft (1971) Protokoll des Verwaltungsrats, 08.11.1971, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.2.

Max-Planck-Gesellschaft (1972) Protokoll des Verwaltungsrats, 13.03.1972, in: AMPG, VR 1972, Nr. 93-95.

Max-Planck-Gesellschaft (1972) Protokoll des Verwaltungsrats, 28.11.1972, in: AMPG, VR 1972, Nr. 93-95.

Max-Planck-Gesellschaft (1960) Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion, 16.05.1960, in: AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 1960-1964.

Max-Planck-Gesellschaft (1978-79) Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion, Januar 1978 in: AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 78/79.

Max-Planck-Gesellschaft (1978-79) Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion, 30.01.1979, in: AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 78/79.

Max-Planck-Gesellschaft (1980-81) Protokolle der Sitzungen der Geisteswissenschaftlichen Sektion, in: AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 80/81.

Max-Planck-Gesellschaft (1982) Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion, 02.11.1982, in: AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 82/83.

Max-Planck-Gesellschaft (1983) Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion, 11.11.1983, in: AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 82/83.

Max-Planck-Gesellschaft (1984) Protokoll der Sitzung der Geisteswissenschaftlichen Sektion, 01.02.1984, in: AMPG, Geisteswiss. Sek. Nr. 84/85.

Max-Planck-Gesellschaft (1961) Vermerk über ein Gespräch von Hans Ballreich mit Ernst Schütte, 29.05.1961, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.1. Kasten.

Protokoll der Senatskommission „Institut für Bildungswesen“, 02.08.1961, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.1. Kasten.

Max-Planck-Gesellschaft (1961) Protokoll des MPG-Senats, 24.02.1961, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.1. Kasten.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Protokoll des MPG-Senats, 23.03.1962, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.7.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Protokoll des MPG-Senats, 22.05.1962, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.7.

Max-Planck-Gesellschaft (1963) Protokoll des MPG-Senats, 06.12.1963, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.5.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Werner Schütz an Adolf Butenandt, 15.02.1961, in: AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.1. Kasten.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Interner Vermerk von Hans Ballreich, 27.02.1962, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.7.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Hans Ballreich an Konrad Zweigert, 08.03.1962, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.7.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Schreiben an die Kultusminister der Länder, 24.10.1961, in: AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.1. Kasten.

Max-Planck-Gesellschaft (1962) Interner Vermerk an Hans Ballreich, 28.02.1962, in: AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.1. Kasten.

Max-Planck-Gesellschaft (1965) Schreiben des hessischen Finanzministeriums an die MPG-Generalverwaltung, 02.03.1965, in: AMPG, Rep. A 80 Akten Becker, Nr. 62.

Max-Planck-Gesellschaft (1965) Vermerk der Generalverwaltung an den Verwaltungsrat, 21.06.1965, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.5.

Max-Planck-Gesellschaft (1965) Protokoll der Größenordnungskommission, 27.10.1965, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.5.

Max-Planck-Gesellschaft (1965) Konrad Zweigert an den Verwaltungsrat, 30.11.1965, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.5.

Max-Planck-Gesellschaft (1967) Interner Vermerk der Generalverwaltung zur Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats des MPIB, 30.10.1967, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.3.

Max-Planck-Gesellschaft (1968) Rede Adolf Butenandts auf der 19. MPG-Jahrestagung, 01.07.1968, in: AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62.

Max-Planck-Gesellschaft (1968) Friedrich Schneider an Hellmut Becker, 21.03.1968, in: AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62.

Max-Planck-Gesellschaft (1968) Hellmut Becker an Friedrich Schneider, März 1968 in: AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62.

Max-Planck-Gesellschaft (1971) Adolf Butenandt an Hellmut Becker, 17.12.1970, in: AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.3.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1961) Hellmut Becker an Hans Ballreich, in: AMPG, II. Abt., Rep. 1A-IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.4.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1962) Hans Heckel an Richard Voigt, 08.01.1962, in: AMPG, III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Hellmut Becker, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1962) Vermerk über eine „Besprechung mit Dr. Ballreich“, 08.01.1962, in: AMPG, III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Hellmut Becker, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1962) Vermerk von AH, 07.05.1962, in: AMPG, III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Hellmut Becker, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1965-1969) Protokolle des Wissenschaftlichen Beirats, in: AMPG, II. Abt., Rep. 1A/B-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.2.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1965) 22 Wissenschaftliche Mitarbeiter an Ludwig Erhardt, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 15.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1966) Memoranden zum Bildungsrat, in: AMPG, III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Becker, Nr. 183.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1966) Hellmut Becker an Hans Ballreich, Juni 1966, in: AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1966) Heinrich Roth an Hellmut Becker, 15.07.1966, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1963-1969.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1967) Liste der voraussichtlichen Termine der Fertigstellung von Manuskripten, Februar 1967, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 15.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1968) Saul Robinsohn an Hellmut Becker, 1968, in: AMPG, II. Abt., Rep. A 80 Becker, Nr. 62.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1968) Paul Binder an Hellmut Becker, 1968, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1963-69.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1969) Friedrich Edding an Hellmut Becker, 22.05.1969, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1969) *Vorschlag zur Gründung einer Grundsatzkonferenz*, 03.06.1969, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1969) AX an Institutsmitglieder, 09.02.1970, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1969) Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zur „Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“, 09.10.1969, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1963-1969.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1969) Ministerialdirektor Hagelberg an Hellmut Becker, 04.09.1969, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1970-74.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1970) Hildegard Hamm-Brücher an Hellmut Becker, 20.02.1970, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1963-1969.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1970) *Entwurf der Vorbemerkung zur Bewertung der Grundsatzkonferenz*, 25.03.1970, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1970) Liste für den Wissenschaftlichen Beirat zum Engagement des Instituts im Bildungsrat, 15.04.1970, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.6.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1971) Tätigkeitsbericht, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.4.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1971) Bericht von Mitarbeitervertreter Dirk Hartung über eine Gespräch „der sechs Delegiertenversammlungen mit Prof. Butenandt“, 17.08.1971, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 27.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1971) Dr. Böhme an Hellmut Becker, 17.08.1971, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1970-74.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1971) Rede von Bundesminister Leussink auf der MPG-Hauptversammlung am 25.07.1971 und Kommentar des Mitarbeitervertreters N, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Kasten 27.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Bericht über den zweiten Delegiertentag der MPG, 11. und 12.05. 1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Kasten 27.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Hellmut Becker an Karl Korn, 06.03.1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1970-74.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Agenda der 41. Sitzung des Bergedorfer Gesprächskreises, 29.05.1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.4.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Protokoll der Grundsatzkonferenz, 12.07.1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 1.4.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Schreiben an die Minister in der Regierungskommission des Bildungsrats, 17.07.1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.6.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Hellmut Becker an Hermann Krings, 14.11.1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.6.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Hildegard Hamm-Brücher an Hellmut Becker, Dezember 1972, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz 1970-74.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1972) Hellmut Becker an Richard von Weizsäcker 29.01.1973, in: AMPG, II. Abt., Rep. AA/IB-Akten Bildungsforschung, Nr. 0.6.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1974) Bund-Länder-Kommission an Hellmut Becker, 05.09.1974, in: AMPG, III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Hellmut Becker, Nr. 183.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1974) Hellmut Becker an Hermann Krings (Memo), 24.10.1974, in: AMPG, III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Hellmut Becker, Nr. 72.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1975) Erich-Wolfgang Hubrich an Hellmut Becker, 05.03.1975, in: AMPG, III. Abt., Rep. ZA 80 Nachlaß Hellmut Becker, Nr. 183.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1975) Papier der Kommission der Grundsatzkonferenz zur Forschungsstrategie, Oktober 1975, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1975) Hellmut Becker an die Leitungskonferenz, 20.10.1975, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 15.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1976) *Institutsbroschüre*, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Nr. 103.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1976) Hellmut Becker an Theo Sommer, 01.10.1976, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 537.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1976) *Zusammenfassung der forschungsstrategischen Diskussion*, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Nr. 103.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1976) Hellmut Becker an Theo Sommer, 23.12.1976, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 515.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1976) Hellmut Becker an Hildegard Hamm-Brücher, 28.12.1976, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 537.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1977) Hellmut Becker an Theo Sommer, 03.03.1977, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 80, Allgemeine Korrespondenz Nr. 537.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1977) Liste aller in der Grundsatzkonferenz behandelten Projekte, Studien und Arbeitsvorhaben, Juli 1977, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 1.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1979) Protokoll der Sitzung der Grundsatzkonferenz, 19.06.1979, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 89.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1980) Walter Rasch an Hellmut Becker, 02.12.1980, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 30.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1981) Paul Baltes an die Neue Sammlung, 07.09.1981, in: AMPG, II. Abt., Rep. Z 188, Kasten 197.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1983) Peter Roeder an Reimar Lüst, 21.06.1983, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1984) Haug von Kuenheim an Paul Baltes, 16.08.1984, in: AMPG, II. Abt., Rep. Z 188, Kasten 197.

Mayer, Karl Ulrich (1986) Jahresbericht des Geschäftsführenden Direktors vor der Betriebsversammlung, 18.12.1986, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148.

Mayer, Karl Ulrich (1987) Bericht für den Wissenschaftlichen Beirat, in: AMPG, II. Abt., Rep. ZA 188, Kasten 148.

Projektgruppe Bildungsbericht (1977) *Plan für die Null-Nummer eines Bildungsberichts*, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 30.

Projektgruppe Bildungsbericht (1981) Konzept zum Bildungsbericht 1984, 24.02.1981, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 30.

Richter, Ingo (1968) Engagement von Institutsmitgliedern in der Politikberatung, August 1968, in: AMPG, II. Abt., Rep. 43 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Kasten 31.

Anhang

Übersicht über die Teilnehmer der Leitfadengespräche

Vorbemerkungen:

Bei Abt./Bereich wurde nur eine Angabe gemacht, wenn die Zuordnung eindeutig war und über eine lange Zeit stabil blieb. In Klammern gesetzt wurden Personen, die selbst nicht Leiter einer Abteilung waren, aber als leitende wissenschaftliche Mitarbeiter größeren Einfluss auf die Interviewpartner hatten als die Abteilungsdirektoren selbst. Ebenso wurden Klammern gesetzt, wenn zwar eine Zuteilung zu einer Abteilung vorhanden war, diese jedoch nicht eindeutig oder inhaltlich nicht von Bedeutung war.

Gab es Unterbrechungen in der Mitgliedschaft am MPIB, wurden die Phasen dennoch ohne Lücke aufgeführt, da von einem bleibenden Kontakt und damit einer bleibenden Zugehörigkeit des Betroffenen zu den Netzwerken des Instituts ausgegangen wurde.

Nr.	Name	Datum	extern	Phase	Abt./Bereich
1	A, B, C	10.07.2010	ja	I-IV	
2	D	12.07.2010		I-VII	
3	E	14.07.2010		I-IV	Edding
4	F	15.07.2010		I-VII	
5	G	06.08.2010		I-VI	
6	H	06.08.2010		I-VII	Edding
7	I	13.08.2010		II-IV	Becker
8	J	20.08.2010		I-III	Becker
9	K	20.08.2010		III-VII	Edding
10	L	09.09.2010		III-V	Becker
11	M	27.09.2010		II-III	Becker
12	N	27.09.2010		II-VII	Edding /
Goldschmidt					
13	O	28.09.2010		IV-V	Administration
14	P	11.10.2010		II-VI	Goldschmidt/Mayer

15	Q	17.10.2010		V-VII	Roeder
16	R	09.11.2010		I-III	Robinsohn
17	S	30.11.2010		IV-V	Becker
18	T	14.12.2010	ja	III-VII	
19	U	11.01.2011		II-III	Goldschmidt
20	V	26.01.2011		IV-VI	(Kreppner)/Baltes
21	W	26.01.2011		III-VII	Roeder/Baumert
22	X	27.01.2011		V-VII	Mayer
23	Y	28.01.2011		II-VI	Edding/Mayer
24	Z	03.02.2011		III-VI	Roeder
25	AA	08.02.2011		I-III	Robinsohn
26	Reimar Lüst	03.03.2011	ja	III-V	MPG
27	AC	09.03.2011	ja	IV-VII	
28	AD	10.03.2011		II-VII	Edding/Roeder
29	AE	10.03.2011		III-IV	Becker/Bildungsrat
30	AF	28.03.2011		III-VII	(Goldschmidt) / Mayer
31	AG	29.03.2011		II-VII	Administration
32	AH	02.04.2011		I	(Becker)
33	AI	05.04.2011	ja	III-V	Beirat/Roeder
34	AJ	12.04.2011		II-VII	Robinsohn/Baltes
35	AK	12.04.2011		III-VI	Roeder
36	AL	02.05.2011		II	Becker
37	AM, AN	10.05.2011		V-VI	Mayer
38	AO	24.05.2011		III-VII	Becker/Baumert
39	AP	14.06.2011		II-III	Edding
40	AQ	14.06.2011		V-VII	Baltes/Lindenberger
41	AR	20.06.2011		V	Baltes
42	AS	21.06.2011		V-VI	Mayer
43	AT	23.06.2011		III-VII	(Raschert)/Baumert
44	AU	28.06.2011		VII	Gigerenzer
45	AV	04.07.2011		I- III	Goldschmidt
46	AW	04.07.2011		V-VI	Mayer

47	AX	06.07.2011		I-III	Goldschmidt
48	AY	12.07.2011		III-VI	Goldschmidt/Mayer
49	AZ	12.07.2011		III-V	(Goldschmidt)
	/ Mayer				
50	BA	24.07.2011	ja	V	Baltes
51	BB	01.08.2011		V-VI	Edelstein
52	BC	01.08.2011	ja	V	Baltes
53	BD	16.08.2011		V (VI)-VII	Mayer
54	BE	19.08.2011		IV-VII	Administration
55	BF	12.12.2011		II-IV	
56	BG	20.02.2012		II-IV	Robinsohn
57	BH	21.06.2011	ja		DIPF

Verwendeter Gesprächsleitfaden

Interviewleitfaden für ehemalige und aktuelle Institutsangehörige

Fragen zum persönlichen Werdegang des Interviewten

- Biographie bis zum Eintritt ins MPIB?
- Wie entstand der Kontakt zum Institut?
- Wissenschaftlicher Hintergrund bzw. Kontakt über die Pädagogik oder über anderen Schwerpunkt/andere Disziplin?
- Anknüpfungspunkt für Eintritt: persönlich/fachlich/über Netzwerk?
- Wie sah der Entscheidungsprozess beim Institut aus, bis Aufnahmebeschluss da war?
- Formaler Werdegang am Institut: Zugehörigkeit zu welcher Abteilung / Funktion / Posten / wissenschaftliche Arbeiten/Positionen in Gremien
- Arbeit an welchen Projekten, Anträgen und Publikationen?
- Seit wann nicht mehr am Institut?
- Warum weggegangen?
- Welche Karriereschritte kamen danach?

Fragen zur Wahrnehmung des Instituts abhängig von den erlebten Phasen

- Wahrnehmung von Personen/Konstellationen/Kooperationen
- Mit wem am meisten zu tun gehabt?
- Wahrnehmung der Gliederung des Instituts, der Gremien und ihrer Arbeit
- Wahrnehmung der Forschung und ihrer Qualität
- Welche Projekte und Publikationen wurden als besonders erfolgreich wahrgenommen?
- Was wurde als problematisch erlebt?
- Welcher Einfluss auf Politik und Schule bzw. Unterricht durch die Arbeit des Instituts wurde wahrgenommen? Wie genau äußerte er sich?
- Welche Wechselwirkungen zwischen Politik und Institut gab es?
- Beobachtete Wechselwirkungen des Instituts mit Politikern, Kollegen und Gremien außerhalb des Instituts, vor allem auch Zusammenspiel mit der universitären Forschung und anderen außeruniversitären Instituten

Fragen zur Wahrnehmung von Pädagogik und Bildungspolitik in Deutschland

- Stand bei Eintritt ins Institut?
- Entwicklung?
- Bezugspunkte mit der Institutsentwicklung

Interviewleitfaden für institutsferne Gesprächspartner

Fragen zum persönlichen Werdegang des Interviewten

- Berufliche/wissenschaftliche Karriere bis in die Gegenwart
- Anknüpfungspunkte zum Institut über die Pädagogik oder über einen anderen Schwerpunkt / andere Disziplin?
- Anknüpfungspunkte zum Institut persönlich/fachlich/über Netzwerk?
- Konkret: Kontakte zu welchen Institutsangehörigen/Abteilungen?
- Gab/Gibt es eine Zusammenarbeit mit Gremien des Instituts?
- Von wann bis wann gab bzw. gibt es aktive Kontakte mit dem Institut bzw. seinen Angehörigen?
- Von wann bis wann wurde die Geschichte des Instituts passiv verfolgt?

Fragen zur Wahrnehmung des Instituts abhängig von den erlebten Phasen

- Wahrnehmung von Personen/Konstellationen/Kooperationen
- Wahrnehmung der Gremien und ihrer Arbeit
- Wahrnehmung der Forschung und ihrer Qualität
- Was wurde als problematisch erlebt?
- Wenn zutreffend: Vergleich/Abgrenzung des Instituts und seiner Abteilungen / Gremien / Forschungsschwerpunkte und -erfolge von der Arbeit/der Verfasstheit des eigenen Forschungsinstituts bzw. wissenschaftlichen Arbeitsbereichs
- Beobachtete Wechselwirkungen des Instituts mit Politikern, Kollegen und Gremien außerhalb des Instituts, vor allem auch Zusammenspiel mit der universitären Forschung und anderen außeruniversitären Instituten

Fragen zur Wahrnehmung von Pädagogik und Bildungspolitik in Deutschland

- Stand zu Beginn der Wahrnehmung des Instituts?
- Entwicklung?
- Bezugspunkte mit der Institutsentwicklung?
- Zusammenfassendes Urteil über den Einfluss des Instituts im Bereich der Bildungsforschung und Bildungspolitik seit 1961

Versicherung gemäß § 10, Absatz 5 der Promotionsordnung

Hiermit versichere ich, dass ich in der Dissertation alle benutzten Hilfsmittel und Hilfen angegeben habe und die Dissertation von mir selbstständig verfasst worden ist.

Teltow, den 19. Juli 2015